

As Transições dos Jovens do Projeto das Residências de Autonomização: “Um Passo para O Futuro”

Johan José Amaro

Orientadora: Prof. Doutora Maria da Luz Ramos

Dissertação para obtenção de grau de Mestre Em Política Social

Lisboa

2018

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT

Resumo

A investigação empírica tem demonstrado que as transições são um problema estrutural e de difícil resolução, já que os jovens se apresentam como um grupo heterogéneo. O estudo aqui apresentado se debruça sobre os jovens que se encontram ou passaram pelo projeto das Residências de Autonomização: Um passo para o Futuro, jovens estes provenientes de meios vulneráveis. Pode concluir-se que as trajetórias dos jovens são distintas e com personalidades próprias, que resultam de percursos de vida mais ou menos atribulados, mas que foram sendo moldados de acordo com as motivações pessoais e pelas oportunidades que foram surgindo antes, durante e depois do processo de permanência nas Residências de Autonomização. É também visível como a territorialidade, influência as trajetórias, que se traduz num cenário de desigualdades de oportunidades. Por outro lado, fica demonstrado o efeito das Políticas Sociais destinada a jovens provenientes de meios sociais vulneráveis, e como permite que estes jovens explorem um conjunto de competências, capacitando-os de maior resiliência e superação de obstáculos, perante as dificuldades que foram surgindo nos seus trajetos de vida. Em especial no âmbito escolar/formativo até à transição para a vida ativa, permitindo que estes jovens redefinam o seu percurso.

Palavras-chave: transição; jovens; autonomia; mercado de trabalho; escola; formação.

Abstract

The empirical research shows that the transitions are a structural problem and difficult to solve since youngsters present themselves as a heterogeneous group. The study presented here focuses on those who are or have passed through the Residences of Automatization: "A Step to the Future", young people from vulnerable means. It can be concluded that the trajectories of young people are distinct and have their own personalities, which result from more or less troubled paths of life, but which were shaped according to the personal motivations and opportunities that arose before, during and after the process of permanence in RA. It is also visible as malfunctioning, territoriality, influences trajectories, which translates into a scenario of inequalities opportunities. On the other hand, it shows the effect of Social Policies for younger people from vulnerable social backgrounds and how it allows them to exploit a set of skills which enables them to be more resilient and overcome obstacles, given the difficulties that have arisen in the their life paths. Especially in school / training until the transition to active life, allowing these young people to redefine their course.

Keywords: transition; young; autonomy; job market; school; formation

Glossário de abreviatura e Siglas

BCE - Banco Central Europeu

ELGPN, The European Lifelong Guidance Policy Network

Eurocid - Centro de Informação Europeia Jacques Delors

Eurostat- Gabinete de Estatística da União Europeia

FMI- Fundo Monetário Internacional

INE- Instituto Nacional de Estatística

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RE - Residências de Autonomização

NEET - *Not currently engaged in Employment, Education or Training*

Índice

Resumo	I
Abstract	II
Glossário de abreviatura e Siglas	III
Índice de gráficos	VI
Índice de tabelas	VI
Índice de anexos	VII
Introdução	1
Revisão da literatura	4
1 As transições dos jovens	4
2 Fatores determinantes nas transições: a escola e trabalho	10
2.1 A origem social e escolaridade/qualificações	15
2.2 As representações familiares - um recurso inestimável nas transições dos jovens: na educação/formação	22
3 Democratização da Educação Em Portugal	28
3.1 Ensino e Formação	29
3.2 Ação Social Escolar	30
3.3 Despesas do Estado em Educação:	31
4 A crise económico-financeira de 2008 e impactos sociais	32
4.1 O Desemprego	32
4.2 O desemprego jovem um problema social	35
4.3 Os jovens em situação <i>NEET</i>	36
4.4 Os Jovens <i>NEET</i> em Portugal	37
5 Opções Metodológicas	39

6 	Apresentação e discussão dos resultados	44
6.1	Caracterização do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro.....	44
6.2	Caracterização dos jovens do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro	45
6.3	Recolha de Dados	46
6.4	A trajetória escolar.....	47
6.5	Entrada e vivência na residência.....	50
6.6	Pós residência	51
6.7	Discussão dos Resultados	54
	Considerações finais.....	61
	Referências bibliográficas.....	63

Índice de gráficos

Gráfico 1: Despesas do Estado em educação: execução orçamental per capita.....	31
Gráfico 2: Taxa de desemprego: total em %.	33
Gráfico 3:Taxa de desemprego jovem (15-24 anos).	34

Índice de tabelas

Tabela 1:Taxa de desemprego Jovem (15-24 anos) por nível de escolaridade mais elevado completo em 2016.....	34
Tabela 2- População Residente entre os 15 – 24 anos, por NUTS II. Dados à data dos Censos 2011- INE 2016.....	38
Tabela 3: Número, Taxa de NEET e Distribuição por NUTS II, em 2008 e 2013.....	38

Índice de anexos

Anexo 1 - Taxa de risco de pobreza entre 2000 -2015.....	69
Anexo 2 - Índice de GINI em %	69
Anexo 3 - Índice de GINI em %	70
Anexo 4 - Comparação da Taxa total de desemprego jovem em % (15-24 anos) em países da União Europeia	70
Anexo 5 - Caracterização sociodemográfica dos jovens e Ex jovens do Projeto das Residências de Autonomização.....	71
Anexo 6 - Consentimento Informado.....	72
Anexo 7 - Guião de entrevistas aos jovens no projeto das Residências de Autonomização: Um passo para o Futuro	73

Introdução

Os jovens, enquanto grupo social, apresentam-se como um conjunto diversificado, complexo, com particularidades e práticas próprias. A sua variabilidade e complexidade têm em conta características particulares e diversificadas, resultando em estilos de vida distintos. O processo de juventude constitui-se assim numa construção social complexa e não padronizada resultante de uma multiplicidade de fatores como a cultura, *status* económico ou social. Assim, os próprios meios em que surgem os jovens são fatores que conduzem a percursos biográficos e identitários com características próprias.

A contemporaneidade, a par das constantes transformações e reinvenções que se tem assistido nas sociedades permitiu, de certa forma, o surgimento/agravamento de um problema social com impactos e mudanças significativas que tem afetado de especial forma as transições dos diversos grupos juvenis para a vida adulta. O marco das transições no qual os jovens dão início à passagem para a vida adulta, surge como eixo estrutural tanto da identidade individual como social, com consequências profundas em toda a sua estrutura.

Em alguns contextos sociais, o fenómeno como a exclusão social é agravado por uma situação de pobreza resultante da falta de oportunidade de recursos económicos e culturais. Estas, por sua vez, provocam ou agravam situações de abandono escolar, nos quais os jovens experienciam atribuladas passagens no processo formativo e escolar. O potencial para a marginalização sobe significativamente, uma vez que este é um processo vicioso passível de ser transmitido ou herdado pelas gerações vindouras. Num contexto social em que as qualificações e o conhecimento assumem crescente importância no mercado de trabalho, no qual este não tem a pujança e a capacidade de absorção (pleno emprego), a competitividade é mais feroz. Os indivíduos com limitações de recursos ou que se encontrem numa situação de exclusão social e outras vulnerabilidades surgem numa posição crítica.

Os contínuos eventos que sucederam a crise de 2008 que assolou toda a Europa obrigou a que Portugal em 2011 iniciasse um Programa Internacional de Assistência Económica e Financeiro, a política de austeridade exigiu uma redução da despesa do Estado o que condicionou a política nacional e ampliou as exigências de intervenção do Estado em termos de recursos a afetar à proteção de riscos sociais. Uma das mais visíveis

consequências deste cenário é o desemprego, em especial entre os jovens. A elevada taxa de desemprego jovem vinculada às consequências económicas e sociais, tem despertado a preocupação das entidades para o fenómeno que tem vindo a crescer desde 2011 - às dificuldades nas transições entre a escola e o mercado de trabalho.

É neste sentido que o presente trabalho vem ao encontro da temática dos jovens e suas transições, em especial daqueles que se encontram em situações vulneráveis, no qual procura promover uma reflexão sobre o tema, compreender e conhecer a realidade nacional. Como subsistem os jovens em situação de vulnerabilidade social face as dificuldades de aceder ao mercado de trabalho? Que estratégias utilizam e que políticas no terreno podem ajudar a prevenir transições difíceis? Estas são algumas das questões que procurarei dar resposta ao longo da dissertação. Assim sendo, e de acordo com a problemática anteriormente identificada, surge para este trabalho a seguinte questão de partida: «De que modo se processam as transições entre a escola e o mercado de trabalho dos jovens envolvidos no projeto das Residências de Autonomização: Um passo para o Futuro?»

O trabalho está dividido em 6 pontos, sendo que os dois primeiros – As transições dos jovens; Fatores determinantes nas transições entre a escola e o trabalho – procuram promover uma reflexão e abordar, numa perspetiva mais teórica, conceitos centrais como o de “juventude” e “transições”. Compreender a evolução da problemática e sua problematização ao longo do tempo, em especial, na contemporaneidade. Aborda ainda, razões que influenciam as passagens dos jovens da escola para mercado de trabalho e condicionar suas atividades no meio. O ponto 3 – Democratização da educação – fala das significativas transformações que ocorreram no Ensino em Portugal desde o 25 de abril, aludindo a organização, acesso e gastos com o Ensino. Já o ponto 4 – A crise económico-financeira de 2008 e impactos sociais – faz referência ao desemprego, como uma das mais visíveis repercussões da crise de 2008, 2011 em Portugal, problematiza o fenómeno do desemprego jovem e coloca em questão suas consequências, em especial os jovens em situação *NEET*. No ponto 5 – Opções Metodológicas – apresenta os objetivos, público-alvo, o tipo de abordagem (qualitativa), técnica de pesquisa (Estudo de Caso), de recolha de dados aplicado (entrevistas – semiestruturadas, e outras), nesta investigação.

Por fim, no ponto, 6 – Apresentação e discussão de resultados – é feito a caracterização dos jovens e do projeto, descreve as trajetórias escolares e experiência laborais vividas, antes, durante e depois, pelos jovens das RA.

Revisão da literatura

O tema aqui abordado resulta de uma revisão organizada da literatura existente e da análise crítica sobre o que se considera pertinente para uma melhor compreensão do assunto que se pretende investigar.

Neste sentido, de acordo com a temática em estudo e os objetivos anteriormente delineados, serão abordados dois grandes pontos: as transições jovens e os fatores determinantes nas transições entre a escola e o trabalho, nomeadamente, a origem social e a escolaridade/qualificações. Pretende-se ainda compreender de que forma, as representações familiares influenciam o nível de educação/qualificação.

Inicialmente optou-se por balizar o conceito «juventude» e expondo as «transições» como uma etapa que surge condicionada pela entrada dos jovens no mercado de trabalho e que decorrem de processos interpretativos, resultante das diferentes realidades sócio-histórica-culturais. Por outro lado, entender como este processo, de complexidade crescente, de difícil ou até mesmo inexecutável simplificação pode ser condicionado por fatores externos (origem social, o nível de escolaridade/qualificações, as representações familiares), que decorrem num contexto de constante transformação.

1| As transições dos jovens

O conceito «juventude» é por definição é uma construção social (Esteves e Abramovay, 2007; Pais, 1990) que resulta de uma visão das diferentes sociedades sobre os jovens. A apreciação e conjugação de entre vários fatores, tais como, estereótipos, momentos históricos, classes sociais, género, etnias e grupos, resultam em múltiplas formas de apreciar os jovens. Assim, como refere Esteves e Abramovay (2007, p. 21) “(...) não existe apenas um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogéneo (...)”, já que as realidades sociais e suas diversificadas circunstâncias determinam múltiplos grupos de jovens “(...) com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades.”.

Segundo Pais (1990, p. 140) a sociologia da juventude é também ela dúbia pois expõe duas grandes tendências:

a) “Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspetos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida— aspetos que fariam parte de uma «cultura juvenil», específica, portanto, de uma geração definida em termos etários”;

b) “Noutra tendência a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum”.

Margullis e Urresti (1996; citado por Esteves e Abramovay, 2007 p. 22) consideram que o conceito de juventude tem uma dimensão simbólica, contudo, restringir a essa dimensão enfraquece o seu significado devendo este ser considerado em todas as suas dimensões “(...) materiais, históricas e políticas inerentes a toda e qualquer produção social.”

Camarano, Kanso, Mello e Andrade (2012, p. 38) recorre ao género para distinguir os principais eventos sociais que mais caracterizam a juventude, o género masculino é principalmente marcado pela “(...) frequência à escola e/ou a participação no mercado de trabalho”. O casamento e a maternidade são eventos sociais que mais caracterizam o género feminino, já que pese embora a participação das mulheres tenha vindo a crescer em eventos como a escola e mercado de trabalho, estes se constituem como importantes vias de inserção social.

O conceito de juventude tem sido visto, historicamente, socialmente e na contemporaneidade como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade ligada a determinados “problemas sociais” (Pais, 1990, p. 141). As profundas transformações, vividas nas últimas décadas, incluindo as de âmbito económico e moral, têm influenciado as transições dos jovens. É neste sentido, que o trabalho de Pais (2009), contribui para a reflexão do conceito de jovem nesta temática, ao insinuar no seu trabalho que os “ritos de

passagem”, que outrora circunscreviam a fase de transição para a vida adulta ¹ estão na atualidade a desaparecer. Tendo em conta as variáveis *societais* e particularidades culturais, dos vários países/regiões nas sociedades ocidentais. Os “ritos de passagem” que mais caracterizavam a transição dos jovens para a idade adulta era determinado, muitas vezes, pelo casamento ou obtenção de um emprego. Todavia, com a evolução das sociedades, os ritos de passagens para a idade adulta têm vindo a tornar-se cada vez mais fluidos e descontínuos.

Para Esteves e Abramovay (2007, p. 25) a condição de jovem e as suas transições, têm vindo a ser prolongadas, como resultados quer pela necessidade de prolongar a educação e formação, quer pela dificuldade de os jovens entrarem no mercado de trabalho. Afirma ainda que, os jovens transitam “no seio de uma arquitetura social cuja desigualdade e acirramento das diferenças constituem algumas de suas faces mais visíveis”.

Pais (1990, p. 141) e diversos outros autores se referem as dificuldades dos jovens de acesso ao mercado de trabalho como o principal “problema social” que mais afeta a juventude na contemporaneidade.

A análise desta problemática e a sua problematização, tem ao longo dos tempos, vindo a ser acompanhada por uma evolução cronológica do próprio conceito de juventude, resultante da complexificação da “*realidade social*” (Ramos, 2011, p. 14). Inicialmente, o conceito de juventude estava assente num modelo conceptual universalista e homogéneo, posto em causa a partir da década de 70, com a evidente inexistência de uma cultura jovem homogénea, cujos atributos sociais se diferenciavam.

De acordo com Ramos (2011, p. 13), é em França, durante a década de 60, que se dá início ao estudo da “inserção profissional” dos jovens no mercado de trabalho, porém, as linhas de investigação estavam muito orientadas para as “disposições culturais, éticas e atividades de lazer”.

¹ Em algumas culturas a circuncisão era, e em outras ainda continua a ser, uma etapa de passagem para a idade adulta. Em Portugal ainda ocorre em muitas aldeias do Nordeste, ainda que com menos importância que em outros tempos, as “festas de rapazes” - rito de iniciação para a idade adulta onde a identidade masculina tem início (Pais, 2009, p. 374).

Também Pais (1990, p. 143) afirma que no mesmo período a “(...) a juventude era um «problema», na medida em que era definida como protagonista de uma crise de valores e de um conflito de gerações essencialmente situado sobre o terreno dos comportamentos éticos e culturais”.

O debate em torno dos jovens e do trabalho, irá já ocorrer na década de 70, período cujo debate se situaria muito em torno da “recusa do trabalho” (Ramos, 2011), a problemática do emprego e a entrada na vida ativa, só mais tarde e gradualmente viria a ocupar a dianteira nos estudos (Pais, 1990, p. 143). Nos anos 80, com o progressivo agravamento do emprego entre os jovens, e seus efeitos no adiamento da entrada na vida ativa, começa a despertar preocupação e atenção das autoridades para esta problemática, outrora vista como uma preocupação individual. Dá-se assim, os primeiros passos da “transição para a vida adulta”², como um campo dos problemas sociais. Durante a década 90 a questão da transição dos jovens para o mercado de trabalho e que caracterizavam as preocupações dos anos 70 (teses de alergia do trabalho) perderam força nas linhas orientadoras da investigação, que até então, eram levadas a cabo como uma problemática central. Sem que os jovens percam a centralidade na discussão, a questão da transição para o mercado de trabalho deixa de ser vista como uma problemática em si e passa a ser associada a pobreza, ou seja, a razão de exclusão social passa a ser um motivo que dificulta a transição dos jovens para o mercado de trabalho (Ramos, 2011, pp. 13-14).

No seu trabalho intitulado, “A Juventude como fase de vida: dos ritos de passagens aos ritos de impasse” Pais (2009), demonstra a subjetividade dos marcadores que definem a passagem para uma determinada fase da vida – a idade. A idade cronológica surge como um marcador, usado em muitos casos para definir o *status* de jovem, velho ou outra etapa da vida, subjectivo ou pouco relevante em determinadas culturas. Ainda que a idade cronológica em algumas sociedades legitime o acesso aos indivíduos de direitos e deveres “políticos-jurídicos”. Ser-se “criança”, “jovem” ou “velho”, nas sociedades atuais, delimita

² As diferentes nomenclaturas sugeridas na bibliografia tais como: “inserção profissional”, “transição profissional” ou “transição para a vida ativa” são elencadas a partir de um contexto histórico e evolutivo, ou sejam, este é resultado de uma construção social e da própria problematização da juventude (Ramos, 2011, p. 13).

uma fronteira que facilmente estravaza a demarcação de uma fase da vida e que comporta um conjunto de características.

Os atributos de uma idade cronológica associado a uma etapa da vida, na atualidade, parece por vezes não fazer muito sentido. Já que os estereótipos esperados nem sempre parecem corresponder a esta etapa que cronologicamente somos “engavetados”. Por exemplo, o Instituto Nacional de Estatística (INE) considera jovens, para fins estatísticos, os indivíduos com idades entre os 15 e 24 anos. Se entendemos que este conceito de jovem, que comporta um conjunto de características muito particulares desta fase da vida (principalmente dependência económica face à família), e com as dificuldades de transição associado a crescente escolarização que adia a entrada no mercado de trabalho e entre outros fatores, pode ser-se jovem com 26, 28 ou 29 anos. Esta prorrogação do *status* é também verificável em outras etapas da vida, como por exemplo, categorizar de “velho” um indivíduo de 60 anos de idade, quando este possui atributos de um indivíduo mais novo. O progresso verificado nos vários campos, como no da saúde, possibilitou o aumento da esperança média de vida, permitindo deste modo, conservar por mais tempo características “pertencentes” às outras idades.

As transições dos jovens, nas suas distintas vertentes, há muito que instigam uma discussão acesa, tanto no meio político como no meio académico e social. Diversos estudos abordam esta temática, no qual mostram uma complexidade crescente de difícil simplificação (Azevedo, 2002; Alves, Poças, e Tomé, 2013; Guerreiro e Abrantes, 2007; Hansen, 1986; Macambira e Andrade, 2013; OIT, 2012; Ramos, 2011). Em Portugal existem algumas pesquisas com focos diversificados que abordam a tónica das transições em diferentes perspetivas o que tem contribuído para melhor compreender a realidade nacional.

De acordo com Guerreiro e Abrantes, 2007; Kovács, 2013; Letelier, 1999; Veiga e Antunes, 2005; Valadas, 2013, a entrada na vida ativa caracteriza-se por uma fase significativa na complementação das restantes etapas do “ciclo de vida” tais como, autonomia financeira, aquisição de habitação, constituição de família, filhos entre outras. A autonomia financeira é alcançada com a obtenção de um emprego e constitui-se numa das principais vias para a concretização das restantes etapas. Nos seus estudos os autores

demonstram que na contemporaneidade a transição para a vida adulta é uma etapa que surge condicionada de maneira significativa pela entrada dos jovens no mercado de trabalho ou vida ativa. Pois na atualidade a obtenção de um emprego apresentar-se por vezes simbólica, já que os jovens fazem transições cada vez mais turbulentas, incertas, diversificadas e precárias, o que se traduz numa incapacidade de real autonomia financeira (Guerreiro e Abrantes, 2007; Kovács, 2013; Letelier, 1999; Veiga e Antunes, 2005; Pais, 2009; Ramos, 2011; Valadas, 2013). As causas destas dificuldades de acesso dos jovens ao mercado de trabalho, ou das várias razões que resultam em transições tão distintas, parecem apontar para diferentes direções, por um conjunto de fatores, igualmente complexos e variados.

No âmbito social, económico e político em constante mutação esses fatores que se interrelacionam ou não, podem dificultar as transições dos jovens para o mercado de trabalho. Convém, no entanto, destacar que traçar as transições dos jovens na atualidade como linearmente mais instáveis que as dos jovens no passado, corre-se o risco de desconsiderar a heterogeneidades de transições que sempre pautaram esta etapa do ciclo de vida dos indivíduos.

A este propósito, parece não haver consenso na bibliografia, que justifique, que a passagem entre a escola e o mercado de trabalho dos pais e avós se pautavam por mais pacíficas e previsíveis, e de que, as atuais transições dos jovens se caracterizam como mais instáveis e heterogêneas. Note-se que ambos os padrões coexistem na modernidade já que, estes padrões de transição, são muitas vezes “determinados por variáveis sociais”, que naturalmente se alteram de acordo com o tempo e contexto em que se inserem os indivíduos (Pais, 2009, p. 371).

Alguns autores destacam o conceito de “individualização”, para identificar ou abordar as atuais transições (Guerreiro e Abrantes, 2007; Pais, 2009). Esta conceção permite, de certa forma, diferenciar a transição dos jovens no passado e as contemporâneas, uma vez que a individualização tem vindo a tornar-se num catalisador para a alteração das relações laborais com consequências nas transições dos jovens entre a escola e o mercado de trabalho.

A par das constantes transformações e reinvenções que se tem assistido nas sociedades contemporâneas, temos vindo a assistir ao surgimento ou agravamento de um problema social relacionado com as transições dos jovens para a vida adulta, com impactos e mudanças significativas. O marco das transições no qual os jovens dão início à passagem para a vida adulta surge como eixo estrutural tanto da identidade individual como social, com consequências profundas em toda a sua estrutura. A crise nas transições dos jovens decorrentes das atribuladas convulsões do mercado de trabalho confere legitimidade de estudo, vigilância e atuação quer das entidades científicas quer políticas, em última análise de toda a sociedade (Guerreiro e Abrantes, 2007, pp. 13-14).

2| Fatores determinantes nas transições: a escola e trabalho

A Revolução Industrial orientou as sociedades para um patamar de desenvolvimento nunca visto (Guerreiro e Afonso, 2007; Xerez, 1998). Contudo, com a crescente centralidade das ciências, conhecimentos e informação, as sociedades, em especial a ocidental, originou uma «Nova Ordem Social», a qual ditou de certo modo a falência do Modelo Industrial, até então vigente, dando hoje lugar a Sociedade do Conhecimento/Lazer ou da Informação (Xerez, 1998).

Na visão de Kovács (2013) estas alterações decorrem de um variado leque de decisões tanto políticas como ideológicas que vieram a reorientar a economia num panorama de globalização. É assim que, a partir da década de 70, com a crescente globalização da economia, fortemente influenciada pelos progressos tecnológicos, da informação e comunicações, um conjunto de reformas surgiram com a finalidade de dinamizar e globalizar a economia. Resultando num período marcado pela desregulamentação dos entraves ao comércio internacional e transnacional, bem como, um evidente enfraquecimento do *welfare state* (Valadas, 2013).

Estas alterações de paradigmas trouxe profundas repercussões no mercado de trabalho, assistindo-se assim a uma “(...) substituição do modelo de trabalho assalariado pelo modelo empresarial de trabalho (...)”, no qual o indivíduo, passa assumir a responsabilidade “(...) pela gestão do seu trabalho, das suas competências e da sua carreira” (Kovács, 2013, p. 4). Tais mudanças foram possíveis graças a crença de que a crescente

flexibilização do trabalho e mercado, daria ao indivíduo um maior “(...) autocontrolo do trabalho, a carreira e da vida em geral (...)” decorrente das crescentes oportunidades, experiências e competências adquiridas (Kovács, 2013, p. 4).

Simultaneamente ao progresso que se tem vindo a assistir nas últimas décadas, o (re)surgimento de novos e velhos problemas que conduzem a exclusão social e que, instiga a uma preocupação crescente da sociedade para lidar com os problemas da modernização. Entre elas encontram-se as transições entre a escola e o mercado de trabalho, configurando-se, na atualidade, em processos complexos e heterogéneos. Na modernidade, o sucesso nestas transições pode ser determinado por um conjunto de causas complexas e variadas, no âmbito social e económico em constante mutação. Causas essas que se interrelacionando ou não poderão dificultar as transições dos jovens para o mercado de trabalho.

São vários os autores que apontam o nível de qualificações, a idade, as experiências (profissionais e outras), a origem social, a etnia, o género ou até mesmo a territorialidade, como razões de desvantagem, não só nas transições como também na mobilidade dentro do próprio mercado de trabalho (Alfieri, Sironi, Marta, Rosina, e Marzana, 2015; Alves, Poças, e Tomé, 2013; Guerreiro e Abrantes, 2007; Kovács, 2013; Letelier, 1999; Macambira e Andrade, 2013; Ramos, 2011; Seixas, 2012; Valadas, 2013;)

A flexibilização sucede de diversas formas tais como: a) a mobilidade de trabalhadores dentro da mesma empresa com a possibilidade da alteração de funções por extinção do posto de trabalho, b) recurso a mão-de-obra barata, c) contratos e condições laborais precárias com fracas ou desprovidas de direitos e com facilidade de despedimentos (Guerreiro e Abrantes, 2007).

De acordo com Sá (2010, p. 3) a flexibilização laboral tem vindo a ser sustentada pela União Europeia, cujo objetivo passa por permitir um crescimento económico em mercados e economias globalizados.

“No seu Livro Verde intitulado “Modernizar o direito do trabalho para enfrentar os desafios do século XXI”, a Comissão Europeia salienta o modo como “as formas de trabalho atípicas fazem hoje parte integrante das características do mercado europeu, representando 25% da mão -de -obra”

Se por um lado, a flexibilização laboral surge como mecanismo, cujo intuito é dinamizar a economia, trazendo ou permitindo maior competitividade e adaptação das empresas, em especial de alguns setores do mercado, face a situações atípicas ou de crise (por exemplo económica, emprego sazonal), no qual, permite as empresas uma maior “liberdade no uso do trabalho” (Kovács, 2013, p. 4). Por outro, expõem fragilidades que decorrem de um possível abuso ou generalização deste mecanismo num contexto cuja disposição do mercado de trabalho se figura “normal”. Neste sentido, Guerreiro e Abrantes (2007, pp. 21-28) conclui que, a crescente “(...) instabilidade, a desinstitucionalização e a informalização do emprego” tornaram-se características estruturais do mercado de trabalho, e que vieram a afetar o equilíbrio de forças existentes, ao impor de certa forma, relações desiguais entre trabalhador e empregador.

A crescente flexibilização das relações laborais, assim como, a precarização do emprego (Letelier, 1999; Guerreiro e Abrantes, 2007; Gonçalves, 2008; Pais, 2009; Kovács, 2013) apresentam-se como alguns dos condicionantes para a transição dos jovens. Já que, sua estimulação acarreta consequências nefastas que promovem situações de empregos precários, mal remunerados e com fracas ou inexistente proteção social, face ao emprego e a vida em geral. A este respeito Sá (2010, p. 2) afirma que o trabalho precário surge como “novas formas de trabalho”, resultantes da crise económica e que afeta um número crescente de indivíduos. No qual, os jovens surgem como o grupo mais exposto a este novo fenómeno, cujos empregos se caracterizam como instáveis, com fracas regalias sociais e baixos salários. A autora traça o perfil destes novos trabalhadores, para tal, recorre ao trabalho realizado por Letourneux (1996), no qual traça “o perfil dos trabalhadores precários – jovens com menos de 25 anos, mulheres e grupos profissionais menos qualificados”. Todavia este fenómeno parece igualmente afetar trabalhadores qualificados.

O trabalho precário surge de maneira mais propícia em sectores de atividade económica de carácter sazonal e em empresas de pequena dimensão. O contexto económico e político, e legislativo são apontados como ingredientes centrais que possibilitaram a validação destas novas e precárias formas de trabalho na modernidade e que vêm sobrepondo-se ao tradicional modelo de contratação laboral (Ministério do Trabalho, 2016, p. 160).

Tal problema tem o potencial para colocar em causa a coesão social e inter-relacional, já que a flexibilização laboral, com consequências na precarização prejudica especialmente o emprego jovem, mais expostos que as anteriores gerações, o que propicia ao surgir dois grupos distintos de trabalhadores (Kovács, 2013, p. 5). O primeiro agrega um conjunto de trabalhadores ao qual define de “elite trabalhadora” – gerações anteriores - que se caracterizam por uma relação privilegiada, com estabilidade laboral e salários bem remunerados. O segundo grupo no qual a autora define como “força de trabalho periférica” ou “trabalhadores livres”, já Guerreiro e Abrantes (2007), vê este último, como um conjunto de trabalhadores com vínculos laborais e salários muitas vezes precários que estão à mercê do mercado. Sendo que este podem ser mais facilmente contratados “(...)”, de acordo com as necessidades de adaptação ao mercado por parte das empresas” (Kovács, 2013, p. 4).

O percurso escolar surge também como um fator preponderante, já que a proveniência de um indivíduo, de um meio escolar mal reputado, é razão para que este entre em desvantagem face a outro candidato, apesar de reunir as competências para exercer as funções a que se candidata (Rosenbaum, Kariya, e Settersten, 1990; Ramos, 2011). Está prática pode ser reforçada pela Teorias dos Sinais - *Signaling Theory* - onde obter informação por parte da entidade empregadora acarreta custos significativos, pelo que estes, em vez de custear a recolha de informação para a seleção dos potenciais candidatos, focam-se nas características emitidas pelos indivíduos, o que se designa de “sinais”. Estes são exteriores, de fácil acesso e de custos pouco significativos (Rosenbaum, Kariya, e Settersten, 1990).

Neste sentido, a territorialidade surge como um ponto importante na compreensão das desigualdades de oportunidades dos indivíduos, com impactos no percurso escolar dos mesmos. A atividade económica e sua liberalização no panorama global, regional e nacional, amplificaram a competitividade, novas oportunidades de negócio e de desenvolvimento. Todavia, levantam também riscos como a marginalização e maior isolamento de determinadas zonas, agravando a periferia de certas localidades (Seixas, 2012). Desta resulta que, a concorrência entre mercados “(...) tem levado os governos a dar uma especial atenção aos segmentos mais competitivos da atividade económica (...)” (Azevedo, 2002, p. 14).

Tendo em conta os diferentes modelos de desenvolvimento territorial (monocêntrico e policêntrico) apresentado no artigo - Políticas e Modelos de Desenvolvimento Territorial na Europa e em Portugal – por Seixas (2012, p. 169), percebe-se que em Portugal o modelo “monocêntrico” tem vigorado e favorecido as grandes regiões urbanas, em especial Lisboa, como principal região de desenvolvimento e captação de diversos capitais. Esta observação, permite de certa forma, aludir as disparidades quanto as oportunidades, com reflexos no campo da educação, formação, emprego, cultura, entre outros. A relação entre mercado e acrescente competitividade, e centralização das oportunidades em grandes centros urbanos, como o caso de Lisboa e Porto, tem contribuído para uma certa seletividade social. Na visão de Azevedo (2002, p. 14), a territorialidade, surge como um dos fatores de desigualdade no acesso “às credenciais escolares”, pode isto querer dizer, que a oferta educativa disponibilizada nos diferentes territórios determina um acesso diferenciado nos graus académicos, formação e diplomas que se conjugam com desiguais oportunidades de emprego e consequentes transições dos jovens para a vida ativa.

Se a falta de formação ou de qualificações pode ser um entrave na transição de alguns jovens aquando da sua entrada no mercado de trabalho, para outros, e de acordo com o *The European Lifelong Guidance Policy Network* (Hughes e Borbély-Pecze, 2014) um dos principais entraves centra-se na ausência ou fracas competências não técnicas. Este problema reside, aparentemente, numa forte aposta das instituições formativas na qualificação por via das competências técnicas em prejuízo das não técnicas. Ao longo da formação as competências técnicas assumem-se mais relevantes face às competências não técnicas, relevância que é suprimida no mercado de trabalho, visto que o empregador assume ambas como essenciais. Este desequilíbrio na formação dos jovens origina um *deficit* formativo, assim como, um conflito de interesses, que promove assimetrias entre a oferta e procura de emprego (Carmo , 2011). Estas assimetrias podem ser potenciadas pelas práticas e formas de recrutamento levadas a cabo pelas empresas, assim como, pela aparente falta de articulação entre as necessidades do mercado e o sistema de ensino/formativo. De acordo com Ramos (2011, p. 35), “as formas pelos quais os empregadores executam o recrutamento e selecionam os seus trabalhadores podem ter um papel essencial nos percursos de transição dos jovens para a vida ativa”, até porque, enviam sinais das áreas educativas e formativas, bem como, das características pessoais que o mercado ambiciona e

que o candidato deve possuir. A autora ressalva ainda que, estas práticas poderão despertar a procura pelo sistema educativo ou áreas de formação.

Por um lado, se atendermos a falta de articulação entre o sistema formativo e o mercado, como sugere Hughes e Borbély-Pecze (2014) , o processo educativo/formativo, requer tempo e investimento, e que as rápidas e contantes mutações que mercado de trabalho padece, podem culminar num fator de desincentivo por parte dos jovens na procura pelo sistema educativo/formativo. Uma vez que a falta ou fracos apoios financeiros e/ou de assessoria pode dificultar o planeamento, a reflexão e a projeção sua situação profissional futura. Por outro lado, e como sugere Parente e outros (2011), nos seus trabalhos, e tendo em linha de conta a Teoria do Capital Humano, o sistema formativo surge como instrumento e meio de atingir os objetivos da economia. Assim sendo, e assumindo que as trajetórias formativas são encaradas como um investimento a médio e longo prazo, é espectável que este seja feito sempre que se verifique uma contrapartida significativa. Ou seja, se o mercado envia um sinal por meio de salários significativos e cujos indivíduos usufruem são detentores de qualificações, naturalmente envia um sinal a potenciais investidores (por exemplo, jovens) de que vale a pena o investimento no percurso escolar e formativo. Já que fica claro que, quanto maior forem as qualificações, maiores são as possibilidades de obter uma maior rentabilização (salário alto). Em outro caso, se o sinal enviado pelo mercado de trabalho for o de trabalhadores qualificados com salários idênticos independentemente das qualificações dos indivíduos, ou que qualificações altas, não “garantem” um acesso mais facilitado para a transição e ou obtenção de um emprego pode igualmente desencorajar o investimento com fim a obtenção de capital escolar e formativo.

2.1| A origem social e escolaridade/qualificações

A família é muitas vezes a primeira instituição de socialização dos indivíduos e atua como um meio que modela, influencia e transmite valores, cresças e ideias, assim como, exerce sua influência através da transmissão de culturas próprias e valores, em última análise a família é uma estrutura que retrata de certa forma a sociedade que a rodeia (Dessen e Polonia, 2007).

A família é um ator central que influencia as trajetórias escolares dos indivíduos, sendo muitas vezes “responsável”, a par das características individuais, pelo grau de qualificação que as crianças e jovens alcançam, com implicações tanto ao nível das futuras transições, contexto escolar, bem como nas transições para o mercado de trabalho e vida ativa. A origem social e o nível de qualificações são fatores muito associados, e por vezes interdependentes, a outras ordens de grandeza (flexibilização, precariedade, proteção de emprego, entre outras), que podem ou não, limitar nas atuais sociedades as transições dos jovens para o mercado de trabalho.

Os jovens que se candidatam a um emprego e que exibam baixos níveis de qualificações ou escolarização, apresentam-se num quadro de maior vulnerabilidade e de risco de exclusão no mercado de trabalho, face a jovens com altos níveis de qualificação e escolarização. Disto é resultado, em parte, da crescente competição entre as economias a nível internacional a par das inovações perpetradas pelas transformações tecnológicas, e reorientação dos investimentos, que têm contribuído para numa procura de mão-de-obra altamente qualificada em prejuízo do trabalho não qualificado (Azevedo, 2002; Stiglitz, 2016). Por outro lado, as desigualdades, determinadas pelas condições socio económicas das famílias na obtenção ou acesso a credenciais escolares (com e de qualidade) contribuem, na opinião de Azevedo (2002), para uma certa seletividade social que opera a partir da escola.

A razão para sustentar esta perspetiva, o autor refere as diferenças no desigual acesso a certificação educativa que articulado com as desigualdades sociais, conferem um acesso diferenciado, por exemplo, as vagas de emprego disponível. Pode isto querer dizer que, jovens cujo as famílias se encontram numa situação vulnerável ou que por razões associadas à localização geográfica, que não possam custear ou facultar uma formação de qualidade ou o acesso a uma instituição de prestígio reconhecido - pelo do mercado de trabalho/empregador - tendem a estar em desvantagem face a outros jovens, cujo este requisito (exigido em parte pelo mercado) seja satisfeito. Note-se que mesmo que obtenham um grau académico de relevância partem de um patamar muito mais favorável e ou menos facilitado, já que, uma certificação escolar reconhecida, lhes confere uma via de acesso, *a priori*, mais facilitada ao mercado de trabalho.

Kovács (2013) destaca no seu trabalho, a origem familiar e o nível de escolaridade como aspetos determinantes e que podem ou não, ser um fator de vantagem nos percursos de vida e trajetórias dos jovens no mercado de trabalho. Deste modo, jovens provenientes de meios onde se destacam na estrutura social com níveis escolares significativos, apresentam trajetórias e transições mais bem-sucedidas. Apresentando uma maior estabilidade profissional, sendo que, mesmo quando estes, se encontram em situações de desemprego, os impactos são insignificantes na vida pessoal e profissional. Outra particularidade deste grupo diz respeito as opções que tomam, pois têm por base um processo de reflexão, que vai ao encontro das suas aspirações e motivações profissionais. Assim, o seu percurso quer profissional, quer académico ou formativo, seguem normalmente uma orientação para projetos e áreas profissionais de elevado padrão profissional com altos níveis de formação e competências que assenta num processo de reflexão bem consistente e financeiramente bem sustentado (família), conseguem, com alguma facilidade atingir uma posição destaque de no mercado trabalho. Pois, habitualmente reúnem um conjunto de competências desejáveis e qualificações cobiçadas pelo mercado de trabalho, que lhes permite margens tanto de escolhas de emprego com confere poder negocial para alcançar remunerações salariais significativas.

Contrariamente a este grupo de jovens, os de origem socialmente mais desfavorecidos e com baixos níveis escolares retratam uma realidade oposta. A crescente necessidade de recursos para a satisfação das necessidades força a entrada precoce desses jovens no mercado de trabalho, com fracas habilitações escolares e débeis competências. Daqui resulta um constante vaivém de emprego e desemprego, que não perspetiva nem uma carreira, nem uma aprendizagem profissional. Quase que como uma luta pela sobrevivência económica e social, esses jovens, não tendo o poder negocial (salário/direitos) nem o poder de escolha (emprego), são “obrigados” por força das circunstâncias a consentir com a precariedade nos empregos, remunerações baixas ou incertas, podendo em alguns casos ser inexistente. Tal situação, como indica a autora, não “(...) acarreta novas oportunidades, como postula o discurso dominante; pelo contrário, fecha estes segmentos de jovens no espaço do emprego precário com poucas ou nenhuma oportunidades para uma mobilidade profissional ascendente” Kovács (2013, p. 34). A autoestima destes jovens,

no que respeita as aspirações e visões futuras, está, *a priori*, comprometida por um ciclo constante de precariedade, pobreza e marginalização.

A reforçar esta visão está o estudo de Veiga e Antunes (2005, p. 1094), no qual demonstra existir, uma relação entre o sucesso escolar das crianças e os diferentes contextos familiares e escolares, já que quanto maior o envolvimento das famílias na educação dos filhos maior é o aproveitamento escolar destes. Por outro lado, os autores destacam a importância do papel da escola, no sentido de esta, assumir-se como agente compensatório das lacunas familiares de modo a assegurar uma continuidade entre os dois contextos, acautelando desta forma, o sucesso escolar dos alunos. Os autores demonstram que quando os contextos escolares motivam alunos, provenientes de contextos familiares que subvalorizam a educação/formação, as escolas apresentam resultados positivos na preparação dos alunos para as mudanças e tomadas de decisão. Não há dúvidas que as características psicossociais das famílias e das escolas se constituem em dois fatores relevantes no sucesso e preparação das crianças e jovens tanto na prossecução dos estudos como nas consequentes transições futuras.

A este respeito Hansen (1986), cujo objetivo era estudar os efeitos da quebra ou descontinuidade, das regras de interação no meio familiar e escolar, de crianças de uma escola primária localizada nos subúrbios da Nova Zelândia estabelece para sua análise, dois indicadores fundamentais: as *Regras de Permuta* - “que definem o comportamento permitido e esperado com base na posição relativa, idade, sexo e/ou diferenças de *status*” e as *Regras de Interação Comunitárias* “que definem comportamento desejado e apropriado baseado em afinidades interpessoais e atitudes”. De acordo com estes indicadores, o autor sugere que as famílias tendem a agrupar-se em três diferentes tipos de contextos familiares. O primeiro grupo designa de “Contextos Coesivos” nestes verifica-se que as famílias valorizam as regras “comunitárias” e de “permuta”. O segundo grupo é composto por famílias de “Contextos Coercivos” onde se verifica uma subvalorização das regras “comunitárias” face às regras de “permuta”. O último grupo Contextos de “*Laissez-Faire*”, é representado por famílias cujas regras, tanto “comunitárias” como as de “permuta”, se verificam como fracas. Quando Hansen (1986) transportou esta classificação para o ambiente nas salas de aula, verificou que as diferentes interações entre o contexto familiar e o contexto experienciado na sala de aula, produziam efeitos nos resultados escolares das

crianças. Estas conclusões sugerem, portanto que, quanto maior for a descontinuidades das regras de interação entre a família e a escola piores são os resultados escolares já que o ambiente escolar, ao adotar um conjunto de regras, e não tendo em conta a diversidade de contextos familiares que acolhe e a influência que estes exercem no processo de aprendizagem, poderá vir a contribuir para elevar o nível de desigualdades de aprendizagem dos alunos. Esta situação contribuirá de certa forma para a desmoralização de alguns alunos pelo sistema de ensino e formativo, o que poderá justificar mais tarde um possível abandono escolar.

Tanto Hansen (1986) e Veiga e Antunes (2005) chegaram à conclusão de que, regra geral, os jovens provenientes dos contextos familiares “Coercivos” obtêm melhores resultados escolares. Todavia, o sucesso escolar dos jovens se alterava, quando o ambiente na sala de aula seguia contextos familiares diferentes dos seus. Ou seja, quando o ambiente escolar se assemelhava as regras de interação do contexto familiar, as crianças obtinham melhores resultados. Note-se que apesar do estudo de Veiga e Antunes (2005) corroborarem parcialmente a tipologia anteriormente apresentada, as diferenças mais relevantes no sucesso escolar dos jovens dos diferentes contextos familiares, resultam, de forma significativa, da maior motivação dos jovens para o desempenho de tarefas escolares e percepção de competências, quando existe efetivamente um interesse, apoio e participação/envolvimento dos pais na educação dos filhos. Pode isto querer dizer que, pese embora o contexto familiar seja relevante e por vezes decisivo, o sucesso escolar advém em grande medida da valorização dada ou percecionada pelos pais, independentemente do contexto familiar.

O abandono escolar é frequentemente uma opção, quer por razões associadas à falta de aspirações e projetos de vidas destes jovens, quer pelas circunstâncias em que se encontram as próprias famílias. Esta imersão precoce e “forçada” no mercado de trabalho, parece configurar-se num fator que reprime as aspirações e desmotiva os jovens de uma possível reintegração no sistema de ensino. Já que com trabalhos precários, associadas às próprias condições e custos de vida, como por exemplo à habitação, anulam e/ou prorrogam os seus projetos no âmbito profissional, escolar/formativo ou até mesmo constituição de família (Kovács, 2013). O insucesso escolar, as altas taxas de absentismo escolar, são mais evidentes em famílias de meios socioculturais mais baixos (Veiga e Antunes, 2005, p. 1100).

Este facto resulta em boa medida na descontinuidade entre os contextos escolares e familiares. Ou seja, o desligamento entre os dois contextos, evidencia a dificuldade na adaptação dos alunos no ambiente escolar, já que por vezes, este está totalmente desligado das suas realidades. O ambiente escolar por vezes exige aos alunos uma elevada participação, independência e autonomia. Estes requisitos exigidos aos jovens, cujos contextos familiares são circunscritos por um padrão de dependência no qual são fracos ou inexistentes os estímulos à participação, autonomia e criatividade, podem revelar-se num desafio demasiado grande e que poderá resultar num desincentivar e desmotivar no meio escolar de jovens provenientes destes meios vulneráveis. É nesta medida que a escola é chamada a assumir um papel preponderante, por vezes decisivo, no sentido em que ao ter em conta o contexto familiar do aluno, pode contribuir para o sucesso académico Veiga e Antunes (2005, p. 1100).

As transições dos jovens estão longe de se ajustar exclusivamente aos formatos anteriormente referidos, sendo certo, que tanto origem familiar, social, bem como o nível de escolaridade em muito (des)complicam as transições dos jovens.

Se para alguns jovens estes fatores são um prognóstico quase certo na sua situação futura, para outros, a procura incansável por melhores condições e a ajuda familiar, parecem ser elementos determinantes na prossecução dos estudos académicos. Contudo, o seu sucesso no mercado de trabalho, apesar de uma melhoria face a jovens com baixas qualificações, não se aproximam das vantagens que obtêm os jovens de estratos sociais mais altos no mercado de trabalho. A justificação para esta situação pode estar nas opções e oferta de formações disponíveis, Kovács (2013), uma vez que estes jovens ao contrário de outros, parecem não conseguir planear, refletir e projetar a sua situação profissional futura. Assim, tendem a eleger formações pouco valorizadas no mercado de trabalho.

O sistema familiar e o de ensino/formativo têm um papel de relevo na prossecução dos estudos, não se esgotando aqui. Existem fatores a jusante que vão determinar processo de transição para o mercado de trabalho – a fase de recrutamento. Não sendo este um tema central no trabalho e nem se pretende avaliar em profundidades da questão, vale a pena enunciar o estudo de Ramos (2011, pp. 35-37) para melhor compreender as relações entre a escolarização e as origens sociais, bem como seus impactos, nas transições para a vida ativa.

A este respeito e como apontam diversos autores e estudos (Azevedo, 2002; Veiga e Antunes, 2005; Kovács, 2013), o nível de qualificações eleva a possibilidade, de maneira significativa, de uma transição mais bem-sucedida face a jovens com baixas qualificações. Porém, a investigação de Ramos (2011) demonstra como a diversidade de práticas e formas de recrutamento, que coexistem no mercado de trabalho, levantam barreiras na inserção dos jovens com altas qualificações. Já que, alguns empregadores/organizações elaboram o seu processo de recrutamento a partir de critérios que afastam a possibilidade de contratação dos jovens, como por exemplo, estipulando um limite de idade, desvalorizando o nível de qualificações, aquando da necessidade de um trabalhador qualificado. Uma vez que, elegem a promoção interna à contratação externa, mesmo que os trabalhadores internos não reúnam as qualificações superiores exigidas para ocupar a vaga. Estas práticas podem refletir, certa desconfiança dos empregadores no sistema educativo/formativo e nas capacidades de estas certificarem as competências de produtividade. Entretanto, os empregadores que confiam e valorizam o sistema educativo/formativo tendem a valorizar o percurso académico e a confiar nas informações por estes fornecidos (classificação). Nestes casos o recrutamento dos trabalhadores tem em conta as classificações como um dos critérios de seleção de potenciais candidatos (Ramos, 2011). Neste caso, os jovens com baixas classificações escolares, com percursos académicos conturbados, podem estar numa situação de desvantagem face a outros jovens.

A autora chama, ainda, a atenção para reprodução social que tende também a ser replicada no mercado de trabalho, alavancado em parte, pelo processo de recrutamento. Uma vez que as qualificações baixas ou altas dos empregadores pode condicionar o recrutamento de mão-de-obra, mais ou menos, especializadas. Quer isto dizer, e de acordo com Ramos (2011, p. 39), que os empregadores “tendem a recrutar indivíduos com escolaridade semelhante aos seus”, sendo este mais certo, quando estão diretamente envolvidos no processo. Assim os empregadores com baixas qualificações terão uma maior propensão por incorporar trabalhadores jovens com baixas qualificações no seu círculo laboral e vice-versa, condicionando a qualificação dos seus ativos (Ramos, 2011, p. 39). Da mesma forma, o processo de recrutamento é mais uma via de reprodução e exclusão social, podendo este variar de acordo com a dimensão e organização da empresa, a idade e escolarização dos empregadores.

As organizações de menor dimensão tendem a apresentar um processo de recrutamento que respeita os princípios das informalidades, ou seja, numa eventual necessidade de recrutar novos elementos estes recorrem ao seu capital social, ou seja, aos recursos familiares e relações pessoais (amigos, conhecidos, por indicação destes). Por seu turno, as organizações de maior dimensão tendem a definir padrões de recrutamento mais padronizados e formalizadas. Já as empresas mais jovens valorizam um conjunto diversificados de indicadores - lealdade, origem social, classificações escolares (Ramos, 2011, p. 38).

2.2| As representações familiares - um recurso inestimável nas transições dos jovens: na educação/formação

O mundo do trabalho, da educação e da formação têm passado por profundas mudanças, que decorrem das alterações das estruturas sociais, assim como, de causas decorrentes da emancipação da mulher para o mercado de trabalho, da queda na natalidade passando pelo decréscimo no número de filhos e envelhecimento demográfico. A evolução tecnológica produziu impactos significativos nas economias e sociedades, que se traduziu no surgimento de novos padrões e formas de trabalho, bem como, nas novas tipologias familiares que têm vindo a transformar e a revolucionar os papéis de género e as suas representações sociais. A convivência do “paradoxo entre o aumento dos níveis de educação e a inadequação das qualificações” (Europeia Comissão, 2016), face a um mundo em contantes alterações, remete o papel da educação e formação das crianças e jovens para um patamar privilegiado da discussão, já que este extravasa o mero âmbito escolar, no qual, a família assume também um papel significativo e preponderante em todo este processo (Almeida, 2005; Lins, 2015).

A herança social e cultural adquirida e transmitida no sistema familiar, constitui-se num poderoso fator determinante do sucesso no percurso escolar e ou profissional, com repercussões na biografia dos jovens. Segundo Giddens (2008, p. 516) citando Bourdieu e Passeron (1977) a escola assume-se como uma instituição cujo papel passa por reforçar os valores culturais previamente adquiridos. Desta forma, o sistema familiar induz uma trajetória nas crianças, futuros jovens e adultos, imprimindo valores (regras e normas) que

as orientam na interação com o meio social (Giddens, 2008, p. 22). Deste modo, a cultura em que a criança está inserida, que concomitantemente, foi adquirida e partilhada na família (crença, ideias e valores) poderá naturalmente refletir-se na forma como percebe o meio envolvente, ou seja, o contexto.

Semelhantemente ao sistema familiar, o sistema escolar porta identicamente uma cultura própria, por vezes distinta das experiências vividas pelas crianças e jovens na esfera família, cujo propósito consiste em inculcar, por vezes, valores e normas distintas às crianças o que pode resultar num “choque cultural”. A escola como meio de formação, ao qual se qualificam e atingem um nível aceitável de capacitação, o que permitirá uma possível transição estável para o mundo do trabalho, poderá não ser percebida da mesma maneira pelos jovens. Já que, esta valorização poderá não se constituir no foco central da socialização das crianças e jovens no meio familiar.

Confrontando esta situação e em conformidade com Giddens (2008) as crianças provenientes de meios sociais menos favorecidos ou de grupos minoritários passam por um processo de aprendizagem distinto das restantes. O “choque cultural” contribui assim para a formação de uma barreira aquando da sua integração na escola, já que a cultura adquirida e os valores provenientes do meio familiar, por vezes, não coincidem com valores, cultura e objetivos do sistema educativo onde os detentores de autoridade se centram na figura do(a) professor(a), pautado por regras, disciplina e uma linguagem própria do meio escolar (Giddens, 2008, p. 517) ar. Esta situação contribui para um acréscimo na dificuldade para projetar (visão), ambicionar e antecipar cenários futuros. Este facto poderá estar associado ao desconhecimento dos pais ou a falta de reconhecimento (indiferença/descrência) quanto ao valor do sistema de educativo/formativo, assim como, desconhecer e desvalorizar as suas implicações futuras na transição para o mercado de trabalho. Por outro lado, a importância da escola/formação poderá assumir um papel pouco relevante, em famílias de estratos sociais menos privilegiados e com baixos recursos, já que a curto prazo existem necessidades a satisfazer (Almeida, 2005, p. 584).

O sistema educativo e formativo caracteriza-se por um processo que exige, por vezes, um significativo investimento tanto de tempo como de recursos, com resultados a médio e longo prazo. Esta razão poderá contribuir para a visão de desinteresse e

desincentivo da educação ou formação das crianças e jovens, como uma via alternativa e parcamente atrativa.

Por outro lado, poderá resultar num possível futuro abandono escolar (Almeida, 2005; Giddens, 2008), contribuindo para perpetuar o círculo vicioso da reprodução da pobreza e de exclusão social ou ainda propiciando o surgimento de novas formas com inevitáveis consequências, a médio e longo prazo, nas dinâmicas de transição dos jovens entre a escola e o mercado de trabalho. Esta evidência pode ser encontrada no clássico estudo sociológico de 1997, realizado por Paul Willis (1997, citado por Giddens, 2008), em Birmingham, cujo objetivo foi estudar a reprodução cultural nos jovens de classe trabalhadora. Este autor conclui que, o “choque cultural” proposto por Bourdieu, imprime em algumas crianças o sentimento de que “não são suficientemente espertas” para permanecer no sistema educativo. Este sentimento parece reforçado pelo consecutivo fracasso escolar, fazendo-as aceitar mais facilmente a sua condição de desvantagem – intelectual - face a outras crianças (Giddens, 2008, p. 517). Esta razão pode ser parte da resposta, para melhor entender a razão pela qual, crianças e jovens provenientes de meios sociais menos favorecidos, abraçam precocemente transições para atividades profissionais condicionada e com perspectivas muito limitadas o que se traduzem muitas vezes em empregos precários, mal remunerados e pouco dignos, aproximando-se, por vezes, as situações vividas pelos pais. Isto poderá levar-nos à teoria da autocategorização que “propõe que a saliência de uma dimensão da identidade social está associada à percepção de partilha de normas grupais” (valores, representações e comportamentos), e que a saliência dessas normas para o indivíduo será tanto mais quanto mais saliente for uma identificação categorial (Vala e Monteiro, 2006, p. 497; cita Turner, 1997). Assim podemos dizer que, o sentimento de pertença interiorizado e/ou percebido por uma criança e ou jovem face a um determinado um grupo ou estrato social, (por exemplo, uma criança proveniente de uma família de baixos recursos) favorece e ou reforça a crença de que o seu “destino” será transgeracional, ou seja, a replicação do que é o seu contexto familiar.

O “choque cultural” vivenciado pelas crianças e jovens nestes dois meios distintos (familiar e escolar) constitui-se num fator catalizador para o abandono escolar, com possíveis replicações futuras destes mesmos valores e representações às gerações vindoras. Esta visão é demonstrada no mesmo estudo de Willis (1997; citado por Giddens, 2008, p. 518), no qual

sugere que, só mais tarde quando estes jovens “(...) constituírem família poderão olhar para a educação, em retrospectiva - e sem esperança - como o único escape (...)”, ou seja reconhecem mais tarde a importância da escola como um meio para atingirem patamares mais altos que resultam em melhores salários e, conseqüentemente, empregos. Todavia ao tentarem conduzir a educação dos filhos para esta perspectiva o autor sugere que “(...) irão provavelmente ter tão pouco sucesso como os seus pais tiveram (...)” (Giddens, 2008). Pode isto indicar que, a uma fraca integração de crianças e jovens no sistema educativo pode surgir como um factor de reforço e perpetuar a condição adquirida no berço familiar. A exemplo deste processo é o trabalho infantil, que não se limitando apenas a estas causas (sugere também razões de ordem político, legislativo, cultural entre outros), surge também por falta dos recursos familiares - por exemplo económico - bem como, pelo irrelevante papel que a educação/formação exercem em algumas sociedades (Almeida, 2005). Desta feita a condição familiar, pode surgir como uma resistência capaz de influenciar ou até mesmo contrariar o propósito da escola como meio para capacitar e impulsionar a mudança social.

Parece assim claro que, as origens familiares nos seus diferentes contextos sociais, com desigualdades significativas no que respeita ao capital económico, cultural e simbólico, potencia, o insucesso escolar dos alunos, uma vez que “(...) a família molda e condiciona muito frequentemente o sucesso escolar (...)” dos alunos (Almeida, (2005). Com forte ponderação na obtenção de um nível académico, assim como, apresenta-se como uma excelente via para ingressar no mercado de trabalho. Tornando assim a transição para o mercado de trabalho mais ou menos difícil.

A posição social, a cultura educativa e as representações presentes no meio do sistema familiar, passíveis de serem absorvidos pelas crianças e jovens, têm um carácter muitas vezes decisivo no seu percurso, ditando o (in)sucesso escolar na orientação da sua formação. Porém, não sendo este um fator determinante nem linear, é necessário ter em linha de conta que os trajetos se apresentam diversificados e divergentes, ou como define Almeida (2005), de “trajetos improváveis”, já que algumas crianças/jovens conseguem contornar o percurso “pré-estabelecido” pelas representações obtidas no processo de socialização e na cultura educativa dos pais. Deste modo, não é certo que crianças provenientes de estratos sociais mais privilegiados - onde é espectável que as questões de

recursos económicos e sociais (capital social, cultural e educativo) não surjam como uma barreira - consigam obter uma trajetória educativa/formativa e consequentes transições para o mercado de trabalho mais facilitada, ou que jovens de estratos sociais menos privilegiados estejam condenados a reproduzir as representações vividas.

É importante também ter em conta que os fatores individuais das crianças e jovens inerentes às representações pesam nesta complexa equação. A sua criatividade, a predisposição ou objetivos, pessoais, por exemplo, podem contrariar com mais ou menos sucesso, o percurso escolar e formativo, determinadas, em parte, pelas (des)favorecidas representações da classe social e familiar em que se inserem. Os trajetos divergentes, “trajetos improváveis” ou até mesmo a replicação das representações nos filhos pode ser incutido pela “competente mobilização parental na construção da trajetória escolar dos filhos” ou ainda pelo histórico escolar dos pais (Almeida, 2005, p. 579). Estas circunstâncias possibilitam a projeção dos pais nos filhos num conjunto de expectativas em relação ao seu futuro. Esta influência tem repercussões na formação da personalidade e na educação dos filhos feita através da disposição de recursos formativos que, normalmente, não seriam prioridades, tais como acesso a melhores condições educativas através do acesso a melhores escolas - no caso de famílias menos privilegiadas - ou na manutenção do acesso a recursos educativos e formativos de qualidade aos filhos no caso das famílias mais privilegiadas. Contribuindo, deste modo, para a manutenção ou progressão do futuro *status* social dos filhos.

As desigualdades na escolarização e nas suas trajetórias encontram também repercussão no género apesar das transformações ocorridas nos últimos anos. Ainda assim, nos dias que correm, ainda é possível verificar práticas de socialização na esfera familiar que assentam no modelo tradicional, que permite a distinção dos papéis de género. O que contribui para as representações e demarcação do papel da mulher na sociedade, relacionado com o trabalho doméstico como as ocupações maternas e conjugais (Almeida, 2005). É a partir da década de 80, que em Portugal, se inauguram o surgimento de novos paradigmas familiares, que iriam consentir com uma maior autonomização das mulheres face aos homens. As mulheres dão início a um sistemático processo de afirmação e conquistas sociais na esfera pública (Almeida, 2005). Dá-se assim uma mutação e versatilidade dos papéis da mulher, inclusive verifica-se a sua expansão para sectores

outrora dominado pelos homens. Esta expansão é também visível no âmbito educação, a conquista dos espaços universitários e a obtenção de outros graus académicos, permitiu que as mulheres alcançassem patamares significativos de formação e até de emprego (Giddens, 2008, p. 519). É a partir deste momento, que se verifica uma elevada predominância do género feminino em todos os níveis de ensino, em relação ao género masculino, situação esta que se estende até à atualidade. De acordo com Wall (2005; citado por INE, 2015) a crescente igualdade entre géneros decorre, em parte, das práticas, das representações e destinos sociais das famílias bem como do crescente e mais eficaz investimento na educação/estudos, o que tem vindo favorecer particularmente as raparigas na sua escolarização. Propiciando, deste modo, a transposição do estereótipo que separavam as raparigas da instituição escolar, estas modificações têm permitido transformações nas sociedades, em especial na sociedade portuguesa, onde o género feminino nos últimos anos tem protagonizado uma “silenciosa revolução escolar”, suplantando rapidamente os seus pares quanto ao número, sucesso e em longevidade escolar (Almeida, 2005; INE, 2015). Todavia, persistem no atual contexto, reflexos das dificuldades da emancipação feminina em parte ao legado patriarcal que ainda vigora nas atuais sociedades e, conseqüentemente, nas representações familiares.

Como vimos anteriormente se por um lado os sistemas familiares e escolares surgem como fator significativo e condicionante na mudança social, em especial no desempenho de um papel significativo, quanto aos percursos das futuras crianças é também verdade que este surge como catalisador capaz de promover a mudança independentemente da condição social. O *status* ocupado pelo sistema familiar e o espaço por este ocupado no meio social poderá dificultar a educação, formação e personalidades dos jovens num futuro próximo. Podendo traduzir-se numa replicação do sucesso educacional dos pais ou no insucesso destes. As implicações são complexas e significativas na biografia dos jovens que poderão ver dificultado ou facilitada a sua integração social proporcionada através da entrada no mercado de trabalho.

Na contemporaneidade a emancipação da mulher e a ocupação do seu lugar no mercado de trabalho, a par das múltiplas identidades - sem que a mulher perca o papel de destaque como educadora mais do que os homens - tem contribuído para alterar as representações e valores na sociedade portuguesa. Isto tem contribuído para uma partilha e

maior presença dos homens nas tarefas que tradicionalmente estavam subjugadas às mulheres, porém ao contrário são ainda evidentes resistências na entrada das mulheres em áreas dominadas pelo mundo masculino.

Os diversificados contextos sociais e familiares demonstram fatores que permitem compreender a dimensão e a realidade educativa, num processo de reprodução em contante mudança, como é o campo da educação e a formação das crianças e jovens. Este é resultado de um conjunto de raízes históricas, dando origem a um sistema de educação e formação de complexificação crescente, que prepara mais ou menos os jovens para os desafios das transições entre a escola e o mercado de trabalho.

3| Democratização da Educação Em Portugal

Foi após a Revolução do 25 de abril que a Educação em Portugal sofreu uma profunda evolução. Como descrito por Lima e Afonso (2012, p. 8) as décadas de 80 e 90 foram um período de mudanças políticas e económicas, visíveis ao nível das políticas públicas, em especial, da educação. Este período foi propenso para a redefinição das funções do Estado, forçada em boa medida pela nova agenda económica global.

A educação em Portugal sofreu, direta e indiretamente, influências de outros contextos políticos e culturais, e de reformas educativas levadas a cabo em outros países. Atualmente tais influências são particularmente visíveis face aos desafios de adesão à Comunidade Europeia, para além do maior impacto produzido pelas mudanças ao nível do Estado e da economia, e ainda da circulação sem precedentes dos grandes programas de ação, defendidos pelos principais blocos ideológicos (Lima e Afonso, 2012, p. 11). É no panorama da globalização e competitividade internacional que o ensino se vai destacar e afirmar no processo de democratização, modernização e desenvolvimento do país. Para que seja possível melhorar os níveis de bem-estar, os índices económicos, a investigação, o desenvolvimento de novas tecnologias, assim como, na elevação da formação de trabalhadores para patamares mais elevados de qualificações.

O acesso à educação, até então privilegiado para alguns, democratizou-se tendo o Estado procurado criar condições para a igualdade de oportunidades de educação para todos, independentemente do género, condição económica ou social (Almeida, 2005).

Neste contexto e de acordo com Carmo (2011, p. 40), a Política Social surge como “um sistema de políticas públicas que procura concretizar as funções económicas e sociais do Estado, com o objetivo de promover a coesão social e a condução coletiva para melhores patamares de qualidade de vida”.

A Educação é uma área sectorial da Política Social, que visa a qualificação dos indivíduos por via da Educação e Formação³. O sistema formativo e educativo assume um papel relevante pois permite aos indivíduos adquirir aptidões e competências necessárias para o seu desenvolvimento profissional, promovendo deste modo a igualdade, coesão social e a cidadania ativa. De acordo com o autor supramencionado, a educação para a cidadania permite dotar o indivíduo de capacidades que lhe permitem acompanhar as rápidas mudanças decorrentes da globalização. Quer isto dizer, que a educação para a cidadania incorpora o desenvolvimento, pessoal e interpessoal, cultural, social e político promove a autonomia, a solidariedade, a diversidade e democracia (Carmo , 2011, p. 161). Estes valores estão presentes nos ideais da democratização do país - no direito à educação - e têm como objetivo promover uma maior coesão social, através da igualdade de oportunidades.

3.1| Ensino e Formação

É neste sentido que em 1986 é publicado Lei Bases do Sistema Educativo – Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro⁴ - onde se estabelece os princípios gerais e organizativos da Educação e Formação em Portugal, que se reparte em quatro etapas no Ensino Pré-escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos), Ensino Secundário e Ensino Superior. Determina ainda a

³ Entenda-se Educação e Formação como Políticas de qualificação do capital humano (Carmo 2011:159).

⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

universalidade e gratuidade do ensino básico (artigo 7.º). De acordo com Lei n.º 139/2012 de 5 de julho - compreende o ensino básico geral; cursos de Ensino Artístico Especializado (EAE); curso de Ensino Vocacional e o Ensino Básico na modalidade de ensino recorrente - visa garantir uma formação geral comum a todos os cidadãos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos. O ensino secundário tem como desígnio proporcionar uma formação e aprendizagem diversificada, deste modo a oferta formativa compreende, cursos orientados para o prosseguimento dos estudos a nível superior ou orientados para inserção no mercado de trabalho - Cursos Científico-humanísticos; Cursos Artísticos Especializados; Cursos Profissionais Vocacionados; ensino na modalidade de ensino recorrente e cursos de ensino vocacional.

Até mais recentemente a escolaridade mínima obrigatória abrangia apenas alunos até os 15 anos de idade (9º ano de escolaridade), todavia o Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio a estabelecer o alargamento da idade da escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos (12º de escolaridade), cessa com a conclusão do ensino com a obtenção do diploma ou quando o aluno perfaça os 18 anos de idade. E consagrar ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do momento em que atinjam os 5 anos de idade.

No que respeita ao ensino superior, este obedece a Lei nº 62/2007 de 10 de setembro, que estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior.

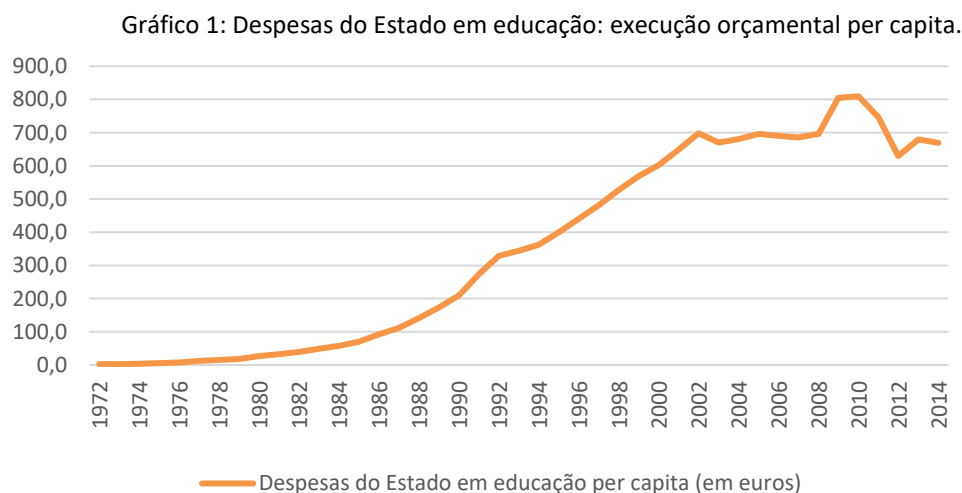
3.2| Ação Social Escolar

As transformações decorrentes da democratização (relativo à expansão de direitos) do ensino, permitiu captar alunos provenientes dos mais diversos estratos sociais. No entanto, nem todos tinham suporte socioeconómico para permitir a sua frequência, criando assim uma situação de desigualdade de acesso. Sendo o ensino uma importante via de progressão de conhecimento, essencial ao desenvolvimento e modernização, tanto a nível nacional como internacional, constitui-se como elemento chave da Política Social, o desenvolvimento de mecanismos para estabelecer igualdade de oportunidade, equidade e qualidade, no seu acesso.

Para concretizar o direito à igualdade de oportunidades de acesso, o Estado assegura por via da Ação Social Escolar - Decreto-Lei n.º 55/2009 de 2 de março.

3.3| Despesas do Estado em Educação:

A democratização do país a 25 de Abril de 1974 foi significativa, a nível político e social. O reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais, incluindo os de natureza universal (Direitos Humanos), conduziu a importantes transformações determinantes na proteção social, consagrando o reconhecimento da responsabilidade do próprio Estado na promoção do bem-estar. Desta feita, são apresentadas medidas de cariz social como o subsídio de desemprego, a atribuição de pensão social inclusive para os que não contribuíram para o Sistema de Segurança Social, é fundado o Sistema Nacional de Saúde⁵ de carácter universal e estabelece-se o quadro geral do sistema de ensino, regulamentado pela Lei Bases do Sistema Educativo⁶.



Fonte 1: INE - Estimativas Anuais da População Residente/DGO/MEF - Relatório/publicação "Conta Geral do Estado"/PORDATA

⁵ Criado pela Lei n.º 56/79, de 15 de setembro.

⁶ Criado pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

O crescente investimento português nas Políticas Sociais é proveniente, em boa medida, aquando da entrada na Comunidade Económica Europeia, em 1986, um período de grande expansão da despesa social pública, graças à europeização da política social que se veio a traduzir numa modernização tanto a nível qualitativo como quantitativo (Pereirinha, 2013).

4| A crise económico-financeira de 2008 e impactos sociais

Em 2008 assistiu-se a uma das mais significativas crises do sistema financeiro. Em Portugal é a partir de 2011 que os impactos da crise mais se fazem sentir, face as dificuldades da dura crise, com o início do Programa Internacional de Assistência Económico e Financeiro liderado pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Central Europeu - BCE e Comissão Europeia. A política de austeridade, exigiu uma forte redução da despesa do Estado o que condicionou toda a política nacional. As medidas de contenção orçamental tiveram como objetivo o aumento da receita fiscal, por via da redução das pensões, congelamento de salários e progressões e também despedimentos, o que produziu um efeito negativo sobre o “(...) rendimento da classe média, reduzindo o potencial redistributivo que é uma característica do Estado Social”. Permitindo assim contribuir, “(...) adicionalmente, para uma maior redução à base de sustentação do Estado Social e, assim originar fragilidades acrescidas” na sociedade portuguesa (Pereirinha, 2013, p. 10). A partir deste período é significativa detioração e ou algum retrocesso de vários indicadores sociais (ver Anexo 2; Anexo 1; Anexo 3) agravados em boa medida pelo crescente nível de desemprego. Como resultado, assistiu-se a uma redução agravamento dos rendimentos, em especial para grupos que já estavam numa situação de vulnerabilidade e exclusão (OCDE, 2015).

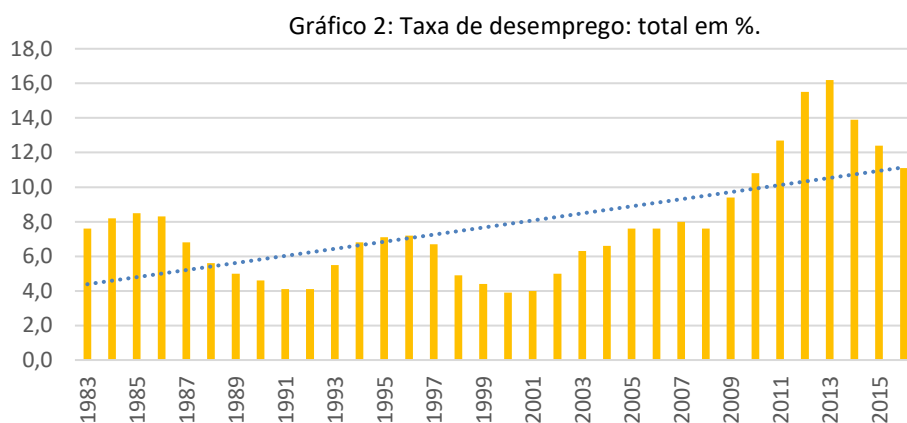
4.1| O Desemprego

O desemprego é uma problemática que pela sua complexidade e impactos ganha aqui destaque, pelas suas consequências quer sociais quer económicas. Uma situação de desemprego é reconhecidamente um problema social que determina em boa medida a concretização dos direitos sociais, promove a injustiça e em nada contribui para o bem-estar.

Na opinião da Organização Internacional do Trabalho (2012), o desemprego jovem requer uma atenção urgente, pelo facto de aumentar a probabilidade de agitação política e social, à medida que os custos económicos, sociais e psicológicos pioram, fazendo com que cada vez mais indivíduos percam confiança no atual paradigma económico.

A questão do desemprego, está intimamente associado a exclusão, sendo uma fonte produtora de injustiças sociais, já o trabalho: é uma fonte de rendimento que garante a satisfação de necessidades no meio social, determina uma posição social, permitindo, consequentemente, uma mobilidade social, provoca o sentimento de pertença, permite o alargamento das relações sociais, promovendo a integração e fortalecimento da coesão social (Castel, 1995; citado por Simões, 2010, p. 17).

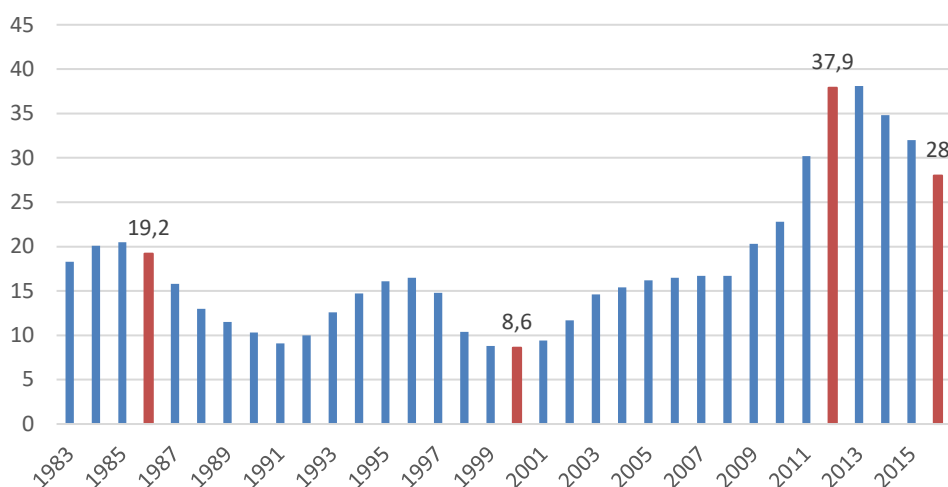
Ao analisar a evolução do desemprego em Portugal entre 2008 e 2015, verifica-se uma tendência de grande crescimento. Neste período, registou-se um aumento de 7,5 pontos percentuais, atingindo o seu pico percentual em 2013 (16,2%). Nos anos mais recentes (2013-2016) regista-se um crescimento na taxa de desemprego.



Fonte 2: PORDATA - fonte de dados: INE - Inquérito ao Emprego

O desemprego é uma problemática que pela sua complexidade e impactos ganha aqui destaque, pelas suas consequências quer sociais quer económicas. Uma situação de desemprego é reconhecidamente um problema social que determina em boa medida a concretização dos direitos sociais, promove a injustiça e em nada contribui para o bem-estar. Na opinião da Organização Internacional do Trabalho (2012), o desemprego jovem requer uma atenção urgente, pelo facto de aumentar a probabilidade de agitação política e social, à

Gráfico 3:Taxa de desemprego jovem (15-24 anos de idade).



Fonte 3: PORDATA - fonte dos dados: INE - Inquérito de Emprego

medida que os custos económicos, sociais e psicológicos pioram, fazendo com que cada vez mais indivíduos percam confiança no atual paradigma económico.

O desemprego jovem em Portugal apresenta uma evolução, no geral, crescente entre 2008 e 2017. Em 2012 a taxa de desemprego jovem atinge um valor de 37,9%, sendo que a partir do ano seguinte a taxa de desemprego passa a ter uma diminuição constante. Em 2016 a população jovem desempregada diminui em 57.1 mil jovens face a 2012

Em 2016, dos jovens com idade entre os 15 e 24 anos, a taxa de desemprego mais alta (55,9%) pertencia àqueles com nível de ensino Básico – 3º Ciclo. Seguidos pelos jovens com o nível de ensino Básico – 3º Ciclo com uma taxa de desemprego de 32,1%. E por fim, os jovens com o Ensino superior e ensino secundário apresentavam a menor taxa de desemprego de 30% e de 23%, respetivamente.

Tabela 1: Taxa de desemprego Jovem (15-24 anos) por nível de escolaridade mais elevado completo em 2016

Total	28%
Nenhum	-
Básico - 1º Ciclo	-
Básico - 2º Ciclo	55,9%
Básico - 3º Ciclo	32,1%
Secundário e pós-secundário	23%
Superior	30%

Fonte 4: PORDATA - fonte dos dados: INE

Portugal no contexto da UE 28, apresenta consecutivamente entre 2008 e 2016, uma taxa de desemprego jovem superior (Anexo 4).

4.2| O desemprego jovem um problema social

Os problemas sociais não derivam de uma única natureza, no entanto, tendo em conta a tipologia de Carmo (2011, p. 11) estes podem ser de três tipos: os problemas de desorganização social que resultam da deficiência de um dado sistema; os problemas de anomia que decorrem da ausência e/ou desadequação de normas sociais face a situações novas ou inesperadas e os problemas de comportamento desviados que sucedem de condutas que violam as expectativas institucionalizadas. Para o meio onde a problemática em estudo se desenvolve, pode-se facilmente entender, problemas sociais se podem constatar na atual conjuntura.

O desemprego jovem apresenta problemas de desorganização social na medida em que este é agravado pela falta de articulação entre os vários organismos que gerem e que se relacionam com o emprego - estabelecimentos de ensino e o mercado de trabalho. Por outro lado, exhibe problemas de comportamento desviado, uma vez que, a situação de desemprego viola as expectativas institucionalizadas – desde o início da socialização aprendemos que o “trabalho” tem um papel e um significado especial no seio da sociedade, sendo uma das fontes de identidade e estatuto que permite a mobilidade social (Hughes e Borbély-Pecze, 2014, p. 4). Por fim este reflete problemas de anomia que surgem associados a ausência de dados de informação acessíveis sobre o mercado de trabalho e das deficitárias competências na gestão de carreiras.

Através da Resolução de Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro face ao crescente desemprego dos jovens, foi criado o “Programa Garantia Jovem”. Destina-se a jovens com menos de 30 anos de idade que não estejam a trabalhar, a estudar, em formação ou em estágio. O “Programa Garantia Jovem” traça três grandes objetivos: a redução do desemprego; o aumentar das qualificações dos jovens; e a facilitação na transição dos jovens para o mercado de trabalho. Para alcançar os objetivos acima referidos foram implementados estratégias de emprego, educação, formação e estágios. Os jovens

têm de estar inscritos a pelo menos 60 dias no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

4.3| Os jovens em situação *NEET*

Os jovens pelas suas características particulares sempre surgiram como um grupo vulnerável às oscilações do mercado de trabalho (Torres e Lima, 2014, p. 35). Não sendo os jovens um grupo homogêneo, com a atual crise tem vindo a surgir um grupo que pelas suas características tem chamado especial atenção – os *NEET* – e que ao contrário de outros jovens estão mais expostos aos riscos do desemprego e as consequências que a isso implicam.

O termo *NEET* vem do Inglês - *Not currently engaged in Employment, Education or Training*, ou seja, refere-se a jovens que atualmente estão sem Emprego, Educação ou Formação. Este conceito surge pela primeira vez no Reino Unido no final dos anos 80 do século passado (Rowland, Ferreira, e Pappámikail, 2014, p. 3). O Eurostat adotou e introduziu este indicador para melhor entender e caracterizar a situação social e o desenvolvimento dos jovens no mercado de trabalho, este indicador normalmente agrega os jovens com idades entre os 15 e os 24 anos de idade, no entanto, pode ser alargado para outros grupos etários (Torres e Lima, 2014, p. 35). Este grupo de jovens podem ser definidos de acordo com o Instituto Nacional de Estatística português como um “conjunto de indivíduos jovens de um determinado grupo etário que, na semana de referência, não estavam empregados (estavam desempregados ou eram inativos), nem frequentavam qualquer atividade de educação ou formação nessa semana ou nas três semanas anteriores (Torres e Lima, 2014, p. 35).

A Taxa de *NEET* não é sinónimo de Taxa de desemprego Jovem, esta primeira é obtida a partir da relação entre o número de jovens identificados em situação *NEET* sobre o total da população jovem. Já a segunda, a Taxa de Desemprego, é o número de jovens desempregados a dividir pelo número de jovens economicamente ativos. Todavia, não sendo a Taxa de Desemprego Jovem a Taxa de *NEET*, esta pode influenciar positiva ou negativamente o número de *NEET* (Rowland, Ferreira, e Pappámikail, 2014, p. 3).

Para Coles (2002, citado por Eurofound, 2012) existem dois grandes fatores que se apresentam como determinantes da vulnerabilidade dos jovens, são elas as desigualdades - intimamente relacionado com a Educação e o mal-estar, relacionado com a insatisfação que o jovem revela face à escolarização e educação. Refere ainda que Indivíduos provenientes de áreas sociais e economicamente deprimidas (más condições de habitabilidade, desemprego, criminalidade) associado a características dos próprios jovens (baixa autoestima, senso de fatalismo, problemas de saúde, deficiências) apresentam igualmente grandes possibilidades de entrar neste grupo.

O tempo despendido num *status NEET* ainda numa idade jovem, representa consequências que podem ser duradouras ou até mesmo permanentes no tempo, o Estudo faz a analogia com as “cicatrizes” uma marca que a não desaparece. Algumas dessas consequências identificadas neste grupo são as dificuldades da aquisição do capital económico, social e humano, consequências negativas para e na saúde física e mental. A sua ausência do mercado de trabalho, ensino e formação eleva as hipóteses destes jovens caírem em comportamentos de risco, nomeadamente, o consumo e abuso de drogas, que poderá levar ao seu envolvimento em atividades criminosas. Os jovens *NEET* que experimentam o desemprego, acumulam menos experiência laboral o que representa uma penalização salarial. Esta penalização persiste mesmo que os jovens tentem evitar novamente uma situação de desemprego. A evidência empírica para a penalização salarial é encontrada por Gregg (1998, citado por Eurofound, 2012) onde argumenta que os trabalhadores que perdem seus empregos e têm um período de desemprego tendem a trabalhar por um menor salário e, muitas vezes, sofrem uma redução salarial permanente.

4.4| Os Jovens *NEET* em Portugal

A tabela 2 mostra como a população jovem, entre os 15 e os 24 anos de idade, se distribui pelo território nacional o que se traduz num total 1 147 315 jovens, ou seja, 11% da população total. A Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) merece alguma atenção acrescida, já que surge como uma das regiões com maior número de jovens em percentagem de população residente, ou seja, na R.A.M. aproximadamente, 12 % da população residente é jovem.

A tabela 3 cobre o período mais crítico da crise económico-financeira em Portugal, e mostra a distribuição dos jovens em situação *NEET* pelo território nacional.

No panorama nacional em 2008 a distribuição dos *NEET* é heterógena, sendo identificados 122,6 mil jovens em situação *NEET*. Em 2013 existe uma subida de 3,9 p.p., ou seja, 156,6 mil jovens estavam em situação *NEET*.

Na R.A.M., entre 2008 e 2013 a taxa de *NEET* aumentou 7,4 pontos percentuais.

Tabela 2- População Residente entre os 15 – 24 anos, por NUTS II. Dados à data dos Censos 2011- INE 2016

Local de residência	População residente (N.º) por Região de residência, grupo etário entre 15 - 24 anos				Percentagem de População Jovem 15-24 anos, por População residente, por região (NUTS II)
	Total		15 - 24 anos		
	N.º	Distribuição (%)	N.º	Distribuição (%)	%
Portugal	10562178	100	1147315	100	10.9
Norte	3689682	34.9	425876	37.1	11.5
Centro	2327755	22	239248	20.9	10.3
Lisboa	2821876	26.7	295043	25.7	10.5
Alentejo	757302	7.2	73753	6.4	9.7
Algarve	451006	4.3	45573	4	10.1
Região Autónoma dos Açores	246772	2.3	34731	3	14.1
Região Autónoma da Madeira	267785	2.5	33091	2.9	12.4

Tabela 3: Número, Taxa de *NEET* e Distribuição por NUTS II, em 2008 e 2013.

	2008			2013		
	Nº em milhares	Taxa	Distribuição	Número	Taxa	Distribuição
		%		Milhares	%	
Total	122,6	10,2	100	156,6	14,1	100
Norte	44,4	9,9	36,2	58,5	14,1	37,4
Centro	19,2	7,6	15,7	22,9	9,7	14,6
Lisboa	32,5	11	26,5	41,9	15,1	26,8
Alentejo	8,5	10,7	6,9	11,5	15,8	7,3
Algarve	6,8	14,3	5,5	6,5	14,5	4,2
Região Autónoma da Madeira	6	16,6	4,9	8,3	24	5,3
Região Autónoma dos Açores	5,1	14,3	4,2	6,9	21	4,4

5| Opções Metodológicas

De acordo com Quivy (1995, p. 15) os objetivos orientam o trabalho exploratório, conduzem a concepções e ideias que “devem ser traduzidas numa linguagem e formas que permitam o trabalho sistemático de análise e recolha de dados de observação ou experimentação”. Neste sentido foi estabelecido um conjunto de objetivos gerais e específicos que permitem sistematizar e facilitar o processo de pesquisa.

O objetivo geral passou por descrever o processo de transição da escola para o mercado de trabalho dos jovens das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro. Por outro lado, os objetivos específicos têm como finalidade:

- i. Analisar o modo como os progenitores/educadores acompanham os jovens do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro aquando da sua frequência no sistema escolar;
- ii. Analisar as perceções dos jovens do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro em relação ao desemprego, educação e formação;
- iii. Identificar os mecanismos utilizados pelos jovens do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro para ingressarem no mercado de trabalho;
- iv. Perceber se a conjugação de variáveis como a territorialidade influenciam as trajetórias ou condicionou à passagem/integração dos jovens no mercado de trabalho.

Segundo Quivy (1995) não há métodos melhores nem piores, tudo depende dos objetivos, do modelo de análise e das características do campo de análise. Para o presente estudo optou-se pela abordagem qualitativa. Esta consiste em examinar “o mundo social e nesse processo desenvolve uma teoria coerente com os dados, de acordo com aquilo que observa” (Esterberg, 2002, citado por Sampieri, Collado, e Lucio, 2013, p. 33), ou seja, é uma estratégia de investigação que procura produzir “teoria fundamentada” a partir de uma lógica e processo indutivo que consiste em explorar e descrever os fenómenos em estudo, produzindo perspetivas teóricas que permitam um melhor entendimento da realidade.

A investigação qualitativa apresenta, contudo, desvantagens que decorrem da possível interferência do investigador nos resultados mesmo que de forma não intencional. Outra debilidade decorre da subjetividade das interpretações dos fenómenos observados ou ainda do eventual enviesamento de entrevistas, por exemplo, quando os entrevistados tendem a responder de acordo com padrões socialmente aceitáveis.

Ainda assim, a abordagem qualitativa permitiu conhecer e recolher informação diversa sobre as dificuldades, barreiras e perceções dos jovens, nas suas transições entre a escola e o mercado de trabalho. A seleção deste método decorreu da necessidade de estudar, não apenas um fenómeno social complexo como também o contexto em que este ocorria (Meirinhos e Osório, 2010, p. 53).

Para esta pesquisa optou-se pelo Estudo de Caso – o projeto Residências de Autonomização -, que segundo Meirinhos e Osório (2010, p. 52) é uma técnica de pesquisa utilizado por diversos investigadores “(...) para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno”, sendo que, uma das suas principais vantagens, consiste na sua utilização para situações humanas e contextos atuais.

Já para Yin (2005; citado por Meirinhos e Osório, 2010, pp. 53-54) Estudo de Caso como abordagem empírica “surge da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos”, assim, este pode ser definido como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, quando os limites entre o fenómeno e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 216). Constitui-se numa estratégia reconhecida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”, que no presente trabalho seriam:

- a. Como fazem, a transição da escola para o mercado de trabalho, os jovens de contextos vulneráveis, em especial os jovens do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro?
- b. Porque é que os jovens foram integrados no projeto das Residências de Autonomização?
- c. Como fazem as transições da escola, para o mercado de trabalho os jovens das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro?

Também é relevante o recurso ao Estudo de Caso quando o objetivo da investigação pretende conhecer e explicar fenómenos no seu próprio contexto. Possibilita, ainda, o estudo de casos únicos ou múltiplos, sendo que, os dados daí resultantes podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas (Carmo e Ferreira, 1998, pp. 216-217).

O Estudo de Caso apresentado é descritivo, cujo objetivo é fazer uma descrição aprofundado do fenómeno das transições da escola para o mercado de trabalho de jovens de contextos vulneráveis, mais concretamente, dos jovens do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro, não sendo este suscetível de generalização.

Nos Estudos de Caso é recorrente a utilização de diferentes técnicas de recolha de dados tais como análise documental; questionário; à observação e as entrevistas (Carmo e Ferreira, 1998, p. 218). Tendo em conta os objetivos, as particularidades e os atores que se pretende abordar no estudo, o uso de entrevistas – semiestruturadas - como técnica de recolha de dados, no presente trabalho, tornam-se numa ferramenta interessante e fonte rica de informação, pois através da interação entre entrevistados e entrevistador, permite *a priori* obter informação que poderá alargar o conhecimento do objeto investigado, contribuindo, deste modo, para o aprofundamento dos elementos de análise recolhidos (Quivy, 1995). As entrevistas semiestruturada caracterizam-se por não seguirem uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, permitindo uma maior flexibilidade para a colocação de questões em momentos mais apropriados, deste modo, permite reorientar e ou reformular questões que possam surgir desconfortáveis aos jovens entrevistados, sem pôr em causa os objetivos pré-estabelecidos (Quivy, 1995; Meirinhos e Osório, 2010).

Foram entrevistados jovens com idades entre os 16 e 30 anos que integram ou integraram o projeto Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro. Esta delimitação relacionou-se com o objetivo inicialmente traçado. Se por um lado, é expectável que nesta faixa etária ocorram situações de migração entre escola e o mercado de trabalho, quer pelo facto de ser o período em que muitos indivíduos concluem sua formação ou estudos (incluindo o universitário), quer por razões de abandono escolar. Por outro, tal como acontece na investigação levada a cabo por Kovács (2013, p. 10), optou-se por um alargamento da idade até aos 30 anos, devido ao alongamento da permanência no ensino, o

que permite captar trajetórias mais longas inclusive de jovens que tenham integrado o projeto Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro.

A seleção destes últimos surgiu através do processo Bola de Neve, esta é uma técnica “muitas vezes utilizada para fazer estudos em profundidade” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 197). Permitiu, a partir da identificação de participantes no referido projeto, a localização de outros, já que, de outro modo seria impossível aceder a população alvo de estudo.

No total foram realizadas doze entrevistas, oito correspondem aos jovens residentes e ex-residentes sendo as restantes a elementos membros de equipa técnica (diretora técnica, educadora social e auxiliar da ação educativa). As entrevistas tiveram em média uma duração quarenta e cinco minutos (perfazendo um total de nove hora), recorrendo a gravação áudio das mesmas, com o consentimento informado dos devidos intervenientes. Relativamente ao local, foram realizadas no Concelho do Funchal – Região Autónoma da Madeira, nas próprias instalações das RA. Este fator foi importante considerando que o investigador era alheio ao círculo dos jovens pelo que favoreceu, de certo modo, a uma maior aceitação e participação dos inqueridos. Por outro lado, e além de se concretizar ambiente em familiar, permitiu agilizar a sua concretização face às diversificadas rotinas do conjunto dos entrevistados, quer jovens quer elementos da equipa técnica.

As questões das entrevistas foram orientadas de acordo com os objetivos gerais e específicos do estudo, nomeadamente: a) que estratégias aplicaram para encontrar emprego?; b) Tiveram apoio da família ou de amigos para aceder a um emprego?; c) Como contribuiu a passagem pelo projeto das residências e que impacto teve para a entrada no mercado de trabalho?.

Foi ainda tido em conta, como recolha de dados, o levantamento de informações a partir dos testemunhos e experiências de informadores qualificados, envolvidos na intervenção até a transição dos jovens (a atual e a anterior coordenadora; educadora social e os professores).

A recolha desta informação resultou de conversas informais e de entrevistas que incidiram sobre os objetivos acima referidos, bem como, visaram a compreensão e conhecimento acerca do funcionamento do projeto e a sua caracterização; o tipo de

atividades desenvolvidas, as dificuldades percebidas pelos educadores; os desafios e as características dos jovens. Esta informação contribuiu para o desenvolvimento de estratégias que facilitou a aproximação aos jovens. É de mencionar que esta estratégia já mencionada resultou na reformulação da abordagem inicialmente prevista, ou seja, passou de uma abordagem coletiva através de reunião geral com os jovens, para uma abordagem individualizada/personalizada. Desta resulta que da interação com os educadores detetou-se que havia adultos de referência, distintos para cada jovem, situação que facilitou uma maior aproximação dos jovens para que estes colaborassem.

De modo geral, estes contactos foram um papel elementar tanto para melhor entender a realidade em estudo, como também, para a transmissão de métodos e abordagens que possibilitaram, de certa forma, eliminar parte das barreiras e alcançar o grupo alvo de estudo.

Para a recolha de dados foi também tido em conta fontes secundárias, que se revelaram fundamentais para a investigação, pois auxiliaram no seguimento e sentido do estudo. O recurso às bases de dados nacionais e internacionais (por exemplo, repositórios universitários) ou dados estatísticos de entidades oficiais, tais como, o Instituto Nacional de Estatística e a Eurofound contribuíram para a reflexão e melhor compreensão da evolução da problemática em estudo.

Tendo a investigação como estudo de um fenómeno social coletivo, ainda que de um grupo com características particulares, mas homogéneas, o tratamento dos dados culminou na análise descritiva e interpretativa das informações recolhidas, relacionando-a com a investigação empírica já realizada. Esta perspectiva de análise permitiu trazer para o centro da investigação a voz dos jovens, ao mesmo tempo que expõe, interpreta as individualidades e interroga-se sobre os fenómenos à luz da questão em estudo (Guerra, 2006).

6| Apresentação e discussão dos resultados

6.1| Caracterização do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro

O projeto das *Residências de Autonomização Um Passo para o Futuro* sedado na Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) e surge a partir de uma colaboração entre o Centro Social e Paroquial de Santo António e o Centro de Segurança Social da R.A.M. Tem como objetivo a criação de uma estrutura paralela aos lares e alternativa a situações de instabilidade familiar para jovens a partir dos 16 anos de idade, por forma a possibilitar a sua autonomização ponderada e consistente. Procura proporcionar-lhes uma transição adequada para a vida pessoal e social autónoma. Deste modo, viabiliza condições especiais de acesso aos recursos do qual os jovens necessitam para a sua transição e autonomização, nomeadamente, formação profissional, emprego e habitação.

O projeto faculta através de um conjunto de atividades fomentar o desenvolvimento e a aquisição de competências pessoais, sociais e educativas, de modo, a fornecer aos jovens algumas ferramentas que lhes poderão ser úteis para a vida fora do projeto e que os ensine a gerir eficazmente os obstáculos, as frustrações e as responsabilidades, tendo ainda um papel de prevenção de situações de abandono, absentismo e insucesso escolar, assim como, de comportamentos de risco, desocupação e delinquência juvenil.

Os jovens que se candidatam a este projeto - Residências de Autonomização Um Passo para o Futuro – são oriundos de famílias vulneráveis, famílias de acolhimento ou de instituições de acolhimento de crianças e jovens. O projeto tem capacidade máxima de acolhimento de 6 indivíduos que se distribuem por dois apartamentos. Desde a sua criação em 2004 a 2010 recebeu cerca de 46 candidaturas sendo aceites 32 jovens com um resultado de 5 desistências. A equipa técnica é constituída por uma auxiliar, dois professores que pernoitam um em cada habitação, uma educadora social, uma psicóloga e uma assistente social que é responsável pela coordenação do projeto. Estes jovens provenientes dos ambientes/contextos acima supramencionados chegam por vezes às residências com níveis de escolarização baixa (abaixo do 9º ano - nível de escolaridade obrigatória até o ano de 2010).

As Residências de Autonomização desempenham um importante papel na preparação dos jovens aquando da sua autonomização, já que com o apoio técnico e acompanhamento que lhes é prestado, sempre com a participação ativa dos jovens, permite a delimitação de planos futuros que passam pela continuação dos estudos, o ingresso numa formação bem como a inserção profissional no mercado de trabalho e vida ativa.

O projeto das Residências de Autonomização que encontra a sua fundamentação na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 01 de setembro) corresponde a uma resposta social, desenvolvida em equipamento – apartamento inserido na comunidade local – destinada a apoiar a transição para a vida adulta de jovens que possuem competências pessoais específicas, através da dinamização de serviços que articulem e potenciem recursos existentes nos espaços territoriais. Relativamente aos seus objetivos consistem em: mediar processos de autonomia de vida e de participação ativa de jovens, minimizando riscos de exclusão social; desenvolver processos individuais de acompanhamento e de apoio a nível psicossocial, material, de informação e de inserção socio-laboral; dinamizar programas de formação específicos destinados ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais, escolares e profissionais dos jovens; partilhar competências com outros serviços e promover domínios comuns de conhecimentos e de práticas com o objetivo de estabelecer uma intervenção articulada e integrada facilitadora da transição de jovens para a vida adulta. Os seus destinatários são jovens de idade superior a 15 anos de idade com medida de promoção e proteção definida.

6.2| Caracterização dos jovens do projeto das Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro

Por razões de ética, confidencialidade e salvaguarda da identidade dos jovens entrevistados, os nomes ao longo do trabalho são fictícios. É ainda de ressaltar que poderão surgir alguns resultados que não decorrem da entrevista propriamente dita, mas sim, da interação com os entrevistados *à priori* e *posteriori* da mesma resultantes, por exemplo, da observação do comportamento.

Os jovens entrevistados apresentavam no momento da entrevista (ver Anexo 5) idades que variavam entre os 19 e 29 anos, com a escolaridade completa entre o 9º ano e o

12º ano. No tipo de ensino observado entre os jovens, destaca-se a vertente profissional, à exceção de um dos jovens que enveredou pelo ensino Científico Humanístico e que prossegue atualmente os estudos no ensino universitário. Os jovens que integraram ou integram o projeto são todos jovens provenientes de instituições de acolhimento e proteção de menores. Aquando da entrevista seis dos jovens já tinham passado pelo projeto das RA enquanto dois se encontram em plena fase de autonomização.

A atual residência dos jovens é variada, encontram-se distribuídos por vários concelhos da R.A.M. inclusive alguns estão imigrados. Alguns dos jovens encontram-se ainda integrados no Projeto das Residências de Autonomização, enquanto outros, completaram sua passagem pelo projeto e vivem atualmente sozinhos ou com amigos/colegas. No que respeita às suas atividades atuais, temos os jovens que ainda se encontram em processo formativo, enquanto outros já integram o mercado de trabalho. Estes últimos apresentam vínculos laborais variados e que vão desde um *part-time*, *full-time* e com contrato com termo ou sem termo.

É de salientar que, além das entrevistas aos jovens, foi possível entrevistar também elementos que encabeçaram antigas equipas técnicas, bem como, os atuais membros.

6.3| Recolha de Dados

Sabendo que as entrevistas com os jovens constituíram parte central do processo de recolha de dados, surgiu a necessidade de confrontar aquela que foi a perspetiva pessoal dos próprios jovens residentes e ex-residentes com a perspetiva institucional dos seus hospedeiros. Daí foi necessário realizar entrevistas não só aos jovens, mas também aos elementos da equipa técnica que fazem e ou fizeram parte do projeto da RA.

Assim, com os jovens foi utilizado a técnica de entrevista semiestruturada de aprofundamento optando por uma estrutura de perguntas variada. Ainda com os responsáveis afetos ao projeto foi utilizado a técnica supramencionada com vista a viabilizar a análise da filosofia e do modelo de funcionamento institucional do projeto, bem como, da postura dos técnicos relativamente à relevância do ambiente familiar de origem, enquanto elemento estruturante da personalidade do indivíduo e do seu processo de desenvolvimento, e da importância do projeto RA.

6.4| A trajetória escolar

Vejamos que apesar da aparente semelhança, no que respeita à origem social dos jovens residentes e ex-residentes do projeto das RA - jovens referenciados, institucionalizados, provenientes de famílias destruturadas e de meios sociais vulneráveis - as trajetórias no percurso escolar se traduzem ou traduziram em trajetos distintos, com graus de aproveitamento, orientações, dificuldades e rendimento variáveis. Contudo, convergindo quanto à percepção da escola/formação, ou seja, quanto à importância, relevância do papel da escola para a formação destes. Todos os jovens entrevistados ressaltaram a importância da escola no seu percurso formativo bem como a centralidade na aquisição de competências e preparação para o mercado de trabalho pois permitiu de certo modo, uma transição mais suave e ponderada.

Quando questionados sobre as dificuldades sentidas ao longo do percurso escolar os jovens distinguem, voluntariamente ou inconscientemente, dois momentos: o primeiro refere-se ao momento em que estes frequentavam a escola no meio familiar de origem, antes da institucionalização - ver excerto: 1; o segundo corresponde ao tempo que frequentavam a escola/formação na instituição de acolhimento ou no projeto RA.

“(...) chumbei três, ao início foi difícil porque tinha complicações, eu tinha dificuldade de alimentação e higiene, aos inícios, (...), na família, então foi quando comecei a entrar numa instituição e a partir dos 9 anos e a partir daí fui sempre evoluindo”.

Excerto: 1 -: Entrevista II – jovem de 19 anos de idade

No que respeita ao primeiro momento, os jovens revelaram terem experienciado situações pautadas como “momentos difíceis” e de grandes carências a nível da satisfação das necessidades básicas, onde os progenitores demonstraram pouco ou nenhum interesse face ao seu progresso ou participação no sistema de ensino, inclusive os jovens manifestaram não terem recebido ajuda ou acompanhamento em atividades elementares como a realização das tarefas escolares.

Já com a institucionalização os jovens residentes e ex-residentes assinalaram como maiores dificuldades sentidas no processo escolar, as dificuldades relacionadas com os

conteúdos programáticos e disciplinas como por exemplo, o inglês e português – ver excerto: 2, 3, 4, e 5.

“(...) ah tive! Ao 7º ano pensei que ia perder, ao 8º ano tive melhor, mas ainda assim com algumas dificuldades (...) dificuldades com as matérias os estudos, são anos mesmo um pouco complicados o 7º e o 8º até mesmo o 9º, mas não foi assim tao ruim (...)”.

Excerto: 2 -: Entrevista I – jovem de 26 anos de idade

“As minhas principais dificuldades foram o facto de aprender a ler e escrever só no 4 ano de escolaridade (...)”.

Excerto: 3 -: Entrevista VI – jovem de 21 anos de idade

“(...) tinha bons materiais, não era de marca, de qualidade, mas eram os materiais necessários para desenvolver durante o percurso escolar. (...) senti muitas dificuldades principalmente na língua materna (...) olha, senti dificuldades também na língua inglesa”.

Excerto: 4 -: Entrevista III – jovem de 28 anos de idade

(...) a gente tínhamos segurança social na escola e nunca faltou nada graças a deus, mas vê o material básico a gente sempre teve, não é por aí. Agora já se sabe que assim coisas mais caras e material mais...pronto que o pessoal tinha mais possibilidades económicas comprava, a gente não tinha nada dessas coisas. Mas fiz a minha escolaridade na mesma não impediu”.

Excerto: 5 -: Entrevista VII – jovem de 29 anos de idade

Para além disso, referiram que apesar das dificuldades sentidas, e ao contrário do que ocorria no contexto familiar de origem, estes tinham mais apoios ao nível da realização dos trabalhos escolares, explicação em matérias em que se revelassem mais deficitários. Ainda exprimiram que, contrariamente, ao seio familiar, na instituição havia preocupação com os resultados escolares e um maior acompanhamento do seu desempenho – ver excerto: 6 e 7.

(...) tinha sempre alguém a orientar os estudos...havia uma ligação com a escola e a instituição, não é preciso dizer muito, é como se entendessem de olhos fechados (...)para os encarregados de educação que eram da instituição isso era fulcral a gente

se não tinha um suporte por parte da família teríamos de ter por parte deles e da educação porque a gente muito dificilmente ia-se ter o mercado de trabalho que hoje temos se não tivéssemos estudos”.

Excerto: 6 -: Entrevista I – jovem de 26 anos de idade

“Lá na instituição como a partir do 7º e 8ºano tive ensino especial, onde tinha aquele apoio só para mim, onde eu podia corrigir e aprender mais com as minhas dificuldades”.

Excerto: 7 -: Entrevista III – jovem de 28 anos de idade

Segundo a visão da equipa técnica as maiores dificuldades e desafios que os jovens da RA apresentam e/ou apresentaram, são na sua maioria, as mesmas da dos jovens externos ao projeto e que estão relacionados essencialmente com a falta de motivação e interesse pelo sistema educativo. Assim, a desmotivação é um fator central, já que na opinião dos técnicos, são jovens pouco estimulados, habituados a seguir orientações sem vontade própria. Situação que, por vezes, gera uma certa revolta, conflito e recusa dos jovens em aceitar determinadas atividades relacionadas com o contexto escolar e sobre outras às quais não foram auscultados – ver excerto: 8 e 9.

“(…) a nível de escola eu penso que é a falta de motivação para muitos deles, como é para os jovens, sem ser do nosso projeto. É para eles encontrarem aquela motivação, diria para irem à escola terem frequência positiva e terem notas boas para depois conseguirem terminar os cursos, que a maioria está (...)”.

Excerto: 8 -: Entrevista I - Equipa técnica

“(…) maioritariamente são jovens que revelam absentismo escolar, falta de motivação e interesse. Logo, apresentam baixos níveis de escolaridade, o que os limita no mercado de trabalho. o que fazemos? Incentivamos para a frequência de cursos na área profissional, assim como, para a frequência do ensino regular, com acompanhamento e orientação regular”.

Excerto: 9 -: Entrevista II - Equipa técnica

6.5| Entrada e vivência na residência

Os jovens encaram as RA como uma extensão do processo já iniciado em meio institucional onde lhes é permitido o desenvolvimento dos seus projetos de vida, no sentido de construir um processo de autonomização sustentado e que sirva de impulso para a concretização de uma autonomia de sucesso, a curto prazo. No entanto, há jovens que verbalizaram que as RA eram o único recurso disponível pois a reintegração no meio familiar de origem não era possível, porém não inviabilizou que mesmo, não tendo um projeto de vida consistente, não se sentissem envolvidos no processo depois de conhecida a dinâmica, envolvimento e o conjunto de oportunidades proporcionadas pela RA – ver excerto: 10, 11 e 12.

“Olha, integrei porque estava numa fase da saída da instituição, foi o primeiro projeto que apareceu logo ao completar os 17 anos e fomos dos escolhidos”.

Excerto: 10 -: Entrevista V – jovem de 29 anos de idade

“Porque na altura pareceu-me o mais indicado para mim até ... e não desgostei por acaso não foi assim tao mau (...) porque tinhas mais oportunidades, era uma porta para as oportunidades não era?!, no inicio, eu até no inicio ate não queria ir porque (pausa) vou ser sincero, quando eu entrei foi quando eu ia ser expulso la de cima, percebes, foi quase por obrigação, na altura, e na altura como foi quase de obrigação a pessoa sente-se revoltada mas depois passado uns tempos aquilo até (...) adaptei-me bem e gostei”.

Excerto: 11 -: Entrevista VII – jovem de 28 anos de idade.

“Entre neste projeto porque primeiro também porque ficava mais perto da escola hoteleira do que vir de Santa Cruz, ter que acordar as 5 da manhã e ter que vir para aqui. Mas também para adquirir mais competências, adquirir competências para o meu futuro para já ficar a ter conhecimento também de todas as coisas que os adultos têm que fazer. Assim, também fico mais informado e já não preciso de me preocupar porque há jovens que não têm nada disto e depois apanham um choque e levam com tudo ao mesmo tempo porque enão têm bases”.

Excerto: 12 -: Entrevista IV – jovem de 19 anos de idade.

6.6| Pós residência

O processo de transição dos jovens das RA é um momento de desafios, conflitualidade interna, incertezas e receios mas também se define como um momento cuja sensação passa pela superação. É o início de uma fase distinta pelo qual alguns jovens desejaram/desejam, mas que outros receiam/receavam chegar. Se para alguns jovens, o marco para a autonomia passou pelo mercado de trabalho, para os jovens das RA esse momento congrega a desvinculação física do projeto – ver excerto: 13 e 14.

“Por acaso foi, o que eu, tu, notas mais a diferença é que se tu saís para morar só, vives numa casa que é só tu, estas a perceber, quando vivias com bastante movimento, bastante pessoal e o pessoal estava sempre na brincadeira e na treta, é as partes boas era isso”.

Excerto: 13 -: Entrevista VI – jovem de 29 anos de idade

“Porque a gente acostumamo-nos a uma vida lá, não era uma vida que a gente tinha quando estava numa instituição, a gente tem que se desenrascar sozinhos, a gente, tinhas que fazer comer, mas tínhamos sempre o apoio, sempre alguém perto que ajudava e a seguir sair de lá e começar a viver sozinho, isso foi quase o mesmo que sair da instituição para ir para um grupo mais pequeno, mas sair de um grupo mais pequeno para ficar só, foi um pedacinho complicado os primeiros dias mas...”.

Excerto: 14 -: Entrevista V – jovem de 29 anos de idade

As trajetórias dos jovens são distintas e com personalidades próprias, que resultam de percursos de vida mais ou menos atribulados, mas que foram sendo moldados de acordo com as motivações pessoais e pelas oportunidades que foram surgindo durante o processo de permanência nas RA. Se é certo que houve jovens com projetos de vida previamente delineados, quando entraram na RA, tomaram rumos inesperados, também é certo que houve jovens, sem projetos de vida definidos, que acabaram por se encontrar e traçar transições com grande êxito pessoal.

Alguns jovens referem que a passagem pelas RA marca um momento decisivo nas suas trajetórias de vida, devendo a isso à atual situação confortável em que se encontram – ver excerto: 15. Consideram que as aprendizagens adquiridas e o acompanhamento dado

pelos técnicos, e que culminou com a desvinculação das RA, foram essenciais no processo de autonomização. Por outro lado, alguns jovens verbalizaram que a sua passagem, apesar de vantajosa, não foi determinante nas aspirações pessoais nem na integração no mercado de trabalho – ver excerto: 16 e 17.

“Foi uma boa experiência que eu tive na vida, conheci pessoa, aprendi bastante, aprendi muita coisa, se sou o que sou hoje é derivado também a residência, as educadoras, doutoras aos colegas, alguns, é uma experiência agravável a repetir sem dúvida”.

Excerto: 15 -: Entrevista V – jovem de 29 anos de idade

“É assim o projeto foi uma saída rápida, porque é assim, na altura a gente se não tens família onde vamos ficar? É uma boa opção, mas sabendo o que sei hoje se calhar conseguia ter feito minha vidinha sem o projeto, conseguia, *yah*, mas foi bom ir ao projeto que adquiri outras...”.

Excerto: 16 -: Entrevista VI – jovem de 29 anos de idade

“Quando sai da instituição já tinha 18 anos eu fui obrigado a tomar responsabilidade pelas minhas coisas então quando cheguei ao projeto da autonomização tinha a escola toda, já sabia fazer um pagamento, (...) eu já sabia ir ao sítios e saber fazer porque fui obrigado a fazer isso. (...) quando eu fui candidatar-me ao Projeto da Residência foi mais através pela ajuda financeira porque ao nível do autónomo eu já era quando fui”.

Excerto: 17 -: Entrevista III – jovem de 29 anos de idade

Verifica-se que a perceção dos jovens face à importância da escola/formação para a integração no mercado de trabalho, e apesar de unanimidade dessa relevância, sai reforçada, por consequência das experiências vividas no antes e depois das RA.

Na opinião da equipa técnica o sucesso e maior o desafio, numa vida pós RA, está sem dúvida no trabalho que é efetuado durante o percurso na RA mas também no modo como a desvinculação é efetivada já que estes jovens se veem, quase que de um momento para o outro, “desamparados”. Esse momento parece ser a fase mais crítica, evidentemente sem um suporte imediato, em que facilmente se tornam ou ficam em situações vulneráveis,

pelo que é necessária uma monitorização. Esta situação é mais evidente nos jovens cujo projeto de vida passa pela não integração na estrutura familiar de origem e vão viver sozinhos – ver excerto: 18, 19, 20 e 21.

“(…) o que me transmitem é aquela falta, quase aquela família que cá tinham caí, caí-lhes o chão quase, não é?! Olha agora tenho de ser autónomo, tenho que se independentes. E alguns deles têm essa dificuldade de conseguir ir para a frente sem aquele apoio. (...) Mas muitas vezes o que acontece se nos não fizermos esse acompanhamento, alguns podem desistir da escola, alguns podem estar com problemas em casa e que depois não há ninguém para ajudar, por isso gostamos de fazer esse tipo de acompanhamento (...)”.

Excerto: 18 -: Entrevista I - Equipa técnica

“Nós vamos ligando, quinzenalmente, mensalmente. (...), é perguntar até coisas básicas, se precisas de algum cabaz de comida para casa? O trabalho está a correr bem? E a escola está a correr bem? Precisas que nós falemos com alguém na escola? Muitos deles pedem essa ajuda, é engraçado ver, que pedem logo quase depois da saída. o primeiro mês, o segundo mês depois são eles próprios, o que é bom e eu vejo como uma coisa positiva que já não querem tanto essa ajuda”.

Excerto: 19 -: Entrevista I - Equipa técnica

“(…) temos que ter em conta que muitos destas jovens como falamos a pouco veem de intuições temos que pensar que isto não é só a saída do nosso projeto, isto é saída geral para eles de uma vida quase passada em instituições. Nós temos isso muito em conta que não é a saída só. Alguns tao aqui um ano ou dois, mas muitos estiveram em instituições a 10 anos a 8 anos (...)”.

Excerto: 20 -: Entrevista I - Equipa técnica

“Sim, uma pessoa sai, mas não perde a ligação ao projeto, tem uma preparação para a saída, depois um acompanhamento e não foi muito difícil”.

Excerto: 21 -: Entrevista V – jovem de 29 anos de idade

6.7| Discussão dos Resultados

As transições entre a escola e o mercado de trabalho há muito que assistem transformações e ganho especial atenção nas sociedades modernas. À medida que as dificuldades de incursão dos jovens no mercado de trabalho se vão agudizando maior é a urgência e interesse na sua compreensão como fenómeno social, quer seja, por parte do meio científico quer por parte da classe política e sociedade em geral.

Sendo esta uma temática pautada por processos complexos e heterogêneos com causas igualmente complexas e variadas nos seus diversos campos, nomeadamente, no âmbito económico e social afetam de forma desigual os diferentes intervenientes. Os jovens, como membros constituintes do tecido social, surgem como um dos grupos socialmente mais vulneráveis, quer por razões de dependência quer pelo fato de se apresentarem muitas vezes desprovidos ou com insuficientes ferramentas necessárias ao ingresso no mercado de trabalho (formação, por exemplo).

O acesso à certificação educativa/formativa (Azevedo, 2002, p. 14), as desigualdades sociais, a territorialidade (Seixas, 2012), o contexto familiar (Veiga e Antunes, 2005), a falta de acompanhamento ou orientação são alguns dos fatores que podem de certa forma influenciar o sucesso ou insucesso, facilitar ou dificultar a transição entre a escola e o mercado de trabalho.

É neste sentido e, de maneira a conhecer as dificuldades, em especial de jovens provenientes de meios sociais desfavorecidos que surgem um conjunto de iniciativas políticas e projetos com o intuito de minimizar os efeitos das desvantagens sociais, económicas e outras.

O Projeto das Residências de Autonomização cuja orientação se destina a jovens provenientes de meios sociais vulneráveis no qual tem como objetivo a criação de uma estrutura paralela às Casas de Acolhimento e alternativa a situações de instabilidade familiar para jovens a partir dos 16 anos de idade, ergue-se como um via para sua autonomização ponderada e consistente. Esta iniciativa procura proporcionar uma transição adequada para a vida pessoal e social autónoma, viabilizando condições especiais de acesso a recursos de

que necessitam para a sua transição e autonomização, nomeadamente, formação profissional, emprego e habitação.

A família é a primeira instituição de socialização dos indivíduos, atuando como um meio de modelação através da influência, transmissão de valores, crenças e ideias, como tal, pode influenciar a trajetória escolar e formativa das crianças e dos futuros jovens (Dessen e Polonia, 2007). Assim, como refere Kovács (2013), jovens de origem socialmente mais desfavorecidos, muitas vezes, apresentam níveis de escolaridade baixa, realidade oposta, face a jovens provenientes de meios onde se destacam na estrutura social. Esta situação pode eventualmente estar associada a vários fatores em especial a crescente necessidade de recursos para a satisfação das necessidades básicas, o que obriga a que percursos escolares/formativos destes jovens sejam substituídos por uma entrada precoce no mercado de trabalho que se traduzem, muitas vezes, em trabalhos precários mal remunerados e sem proteção – ver excerto: 16.

Tal como descrito na revisão bibliográfica verificou-se, também, que os contextos sociais e familiares dos jovens residentes e ex-residentes são complexos e diversificados. O entendimento das suas origens permite de certo modo, ainda que parcial, compreender as trajetórias e impactos na realidade educativa dos jovens residentes e ex-residentes da RA. Salvaguardando as limitações que esta visão poderá proporcionar já que as repercussões da vida social são de complexidade crescente com impactos distintos e imprevisíveis de acordo com o indivíduo em causa.

A desmotivação observada nos jovens é um fator central que gera certa revolta, conflito e recusa em aceitar determinadas atividades relacionadas com o contexto escolar e sobre outras às quais não foram auscultados. Assim constitui-se como fundamental que os jovens para se autonomizarem sejam consultados sobre as decisões que têm que ser tomadas, que possam treinar suas competências respeitando o seu direito à participação.

Esta situação é consistente com o estudo apresentado por Hansen (1986; citado por Veiga e Antunes, 2005), no qual jovens provenientes de famílias de meios desfavorecidos, cujo envolvimento das famílias seja reduzido, tendencialmente apresentam um baixo nível de sucesso e altas taxas de absentismo escolar. Deste modo, o baixo interesse pela escola por parte de alguns jovens da RA, em especial durante o tempo em que estudavam no meio

familiar, pode estar relacionada com as representações inicialmente transmitidas no meio familiar. É interessante constatar neste estudo como a herança social, cultural adquirida e transmitida no meio do sistema familiar, possivelmente se constitui num poderoso fator determinante no (in)sucesso escolar ou profissional, com repercussões na biografia dos jovens das RA.

“Mais do que suficiente, como a gente sabe, há pessoas com habilitações de 6ºano, 4º ano e até hoje não lhe faltou trabalho. Já se sabe que, há trabalhos mais específicos, já vai ser preciso uma formação, como é obvio, há trabalho que pronto, menos remuneração, mas vai haver sempre trabalho e isso cá (...)”.

Excerto: 22 -:- Entrevista VII – jovem de 28 anos de idade

Não, para mim não faz qualquer diferença ter o 9º. 10º ou 12º ano, para mim, (...) A maior parte, neste momento não uso, o que aprendi na escola (...) quando estive a trabalhar nunca precisei, quando fui tirar o curso profissional é que foi útil e agora mesmo neste momento, fora de Portugal, não”.

Excerto: 23 -:- Entrevista V – jovem de 29 anos de idade

A forma como eles manifestam no seu discurso uma certa desvalorização pela satisfação das necessidades básicas e que é transversal a outras áreas pode estar relacionado com falta de perceção dos mesmos pelas lacunas existentes no meio familiar, ou seja, existe dificuldade em pontuar como carência algo que nunca tiveram. À medida que os jovens levam a cabo a passagem do meio familiar para o institucional e, por fim, para o projeto das RA é notório o ganho de perceção dos jovens quanto à falta de recursos anteriormente identificados bem como a uma valorização crescente do processo educativo. Esta mudança pode ter tido origem aquando do processo de institucionalização pois os jovens num novo ambiente, com novas representações e modelos que surgem, iniciam não só um processo de integração e adaptação como também num processo de reestruturação. Queremos com isto elucidar que os jovens se deparam com um conflito de representações entre o aquilo que eram, o que traziam consigo, a sua bagagem emocional, para uma nova representação do que aquilo que deveria ser – o pressuposto ambiente familiar propício a um equilibrado desenvolvimento dos indivíduos - forçando assim a um ajustamento dos jovens ao novo contexto. Contudo, surge a necessidade de realçar que um ajustamento

deficitário neste novo processo, que é institucionalização, poderá boicotar/dificultar o projeto de vida do indivíduo e, conseqüentemente, a sua autonomização pois existe uma probabilidade de aumentar os seus *deficits* emocionais e/ou cognitivos levando por exemplo a esquemas de fracasso/abandono.

“Ah, algumas, mas isso já se sabe (...)”.

Excerto: 24 -: Entrevista VII – jovem de 28 anos de idade

“(...) material um gajo não foi mau na instituição, mas sei lá, talvez pela infância que a gente teve (...) o facto de a gente viver numa instituição”.

Excerto: 25 -: Entrevista V – jovem de 29 anos de idade

Num processo de autonomização estão sempre presentes um conjunto de princípios tais como: o saber fazer e decidir, assumir responsabilidades, ter a capacidade de aceitar desafios e materializá-los, ter motivação e autoestima, acreditar em si e nos outros, saber lidar com os sucessos e insucessos, tristezas e alegrias. Esta capacidade para superar barreiras/obstáculos e alcançar objetivos, impõe a aquisição de um conjunto de competências sociais e emocionais, ao qual os jovens na sua prática recorrem às relações sociais que estabelece, nomeadamente, com o grupo de pares e ou adultos de referência. Estas características são facilmente identificadas nos jovens entrevistados pois a pertença a um grupo de pares permitiu que os jovens adquirissem um conjunto de comportamentos mais adequados para determinadas situações, que anteriormente no seu agregado familiar de origem poderiam ser considerados menos facilitadores, ajudando assim, a compreender as “regras do jogo social”, assim como, desenvolver a aquisição de competências estruturantes para a socialização e atenuar/minimizar as inseguranças experienciadas, desenvolver o sentimento de pertença, de ligação aos outros e de identidade. Não obstante é primordial salientarmos que a par dos fatores externos, sejam pelo grupo de pares ou pelo contexto em que o jovem está inserido, temos de considerar as características internas, por exemplo a resiliência, que fazem parte também desta equação.

“A gente quando esta em grupos, a gente tenta sempre ver pelo melhor e eu estava no bairro (...) a gente tenta ver entre família. Na família a gente tenta ver a figura e a figura são os pais, mas talvez por ai não podia ir, os meus pais não foram bem-sucedidos então vi em alguém e esse “alguém” foi a minha irmã (...) na instituição (...)”

vê aqueles que estão em melhor situação para ter como referência e fui aquilo que usei. (...) agente apanha isso tudo e quem quer faz, não digo concorrência, mas tenta usar eles como referência e tenta fazer igual ou melhor”.

Excerto: 26 -: Entrevista I – jovem de 26 anos de idade

Pode-se constatar através das entrevistas que as RA consistem num projeto orientado para a transmissão de ferramentas que permite aos jovens de meios vulneráveis/disfuncionais uma maior autonomização e mais capacitados para ingressarem no mercado de trabalho. Se por um lado, o projeto procura que estes jovens tenham a escolaridade mínima obrigatória uma vez que este se constitui num elemento estrutural e essencial para a entrada no mercado de trabalho por outro lado, procura acompanhar e orientar os jovens para uma formação que corresponda às suas aspirações e projetos de vida.

Não sendo a territorialidade o foco da investigação, este pode-se verificar que exerce/exerceu certa influência na trajetória dos jovens ex-residentes, pois a Região Autónoma da Madeira, local onde o projeto se desenvolve, apresenta particularidade territoriais nomeadamente a insularidade. Este fato e, tendo em conta as políticas e modelos de desenvolvimento levado a cabo na Europa e em especial em Portugal, onde tem vigorado o Modelo Monocêntrico que privilegia grandes centros urbanos como Porto e Lisboa, (Seixas, 2012), a Região Autónoma da Madeira, surge assim, em clara desvantagem face a outros territórios. Esta situação de insularidade é pouco atrativa e dificilmente consegue competir com os territórios continentais no que respeita à captação de capital e investimento o que promove fracas e menos diversificadas oportunidades de emprego.

É visível também que a conjugação de variáveis, como a territorialidade, influencie as trajetórias dos jovens, assim como, a situação de insularidade da R.A.M., o que se traduz num cenário de desigualdades de oportunidades para os mesmos. Dada a situação de crise económica nacional que teve especial impacto nas regiões autónomas e que se traduziu num aumento exponencial do nível de desemprego, em especial nas faixas etárias mais jovens, forçou e/ou impulsionou que muitos jovens emigrassem, nomeadamente para o Reino Unido, na procura de melhores condições de trabalho e oportunidades, situação essa também verificada entre os jovens das RA.

Fatores como o nível de qualificações dos progenitores, as competências técnicas, adquiridas pela educação formal, conferem aos jovens residentes e ex-residentes das RA uma posição de desvantagem face à procura de emprego. Todavia, os jovens perante as dificuldades, à semelhança do seu percurso/trajeto de vida atribulados, são capazes ou foram capazes de desenvolver habilidades de adaptação, resiliência e superação das dificuldades com que se deparavam. Sendo certo que os trajetos foram distintos com dificuldades variadas de acordo com as idiossincrasias, ou seja, de acordo com as características pessoais, sociais e familiares de cada indivíduo e da forma como o mesmo agiu e/ou reagiu perante os obstáculos, nos seus diferentes contextos.

Se é certo que há entidades empregadoras que recorrem a técnicas mais formais para a contratação de novos recursos humanos, também é certo, que na eventualidade de precisarem de novos elementos recorrem ou dão preferência à rede pessoal social, tais como amigos (Ramos, 2011). Esta prática é também visível na experiência transmitida pelos ex-residentes aquando da sua entrada no mercado de trabalho. Os jovens parecem e manifestam terem a noção da vantagem e importância destes recursos na procura de emprego e, igualmente interessante, é a forma como o utilizam a sua rede de contactos pessoais para delinearem estratégias que lhes permitem maiores probabilidades de ingressarem no mercado de trabalho com sucesso. É através destas redes que é permitido aos jovens reunir, manter, adquirir ou reforçar os conhecimentos, formação e competências, bem como, aumentar as probabilidades de sucesso na empregabilidade, que na visão deles, manifestam ser essenciais para atingir melhores postos de trabalho e, consequente, melhor remuneração.

A estratégia acima referida parece consistente com a necessidade sentida dos jovens, de que a escola é um contexto importante pois permite reunir um conjunto de competências formais, mas que carece de competências informais, a vertente de conhecimento prático, o saber fazer. Esta visão dos ex-residentes que se traduz numa estratégia, face à volatilidade e crescente competição no mercado de trabalho nos dias de hoje, é igualmente congruente com a necessidade sinalizada que têm vindo a surgir como alerta nos vários sectores sociais. Como refere o relatório da *The European Lifelong Guidance Policy Network* (Hughes e Borbély-Pecze, 2014), uma das grandes dificuldades dos jovens para a inserção no mercado de trabalho se deve, em muitos casos, às fracas

competências não técnicas. Situação esta que poderia vir a ser colmatada com uma maior presença destes jovens em ações em contexto real de trabalho no sentido de facilitar o desenvolvimento de competências essenciais à vida ativa aos níveis do saber fazer e saber estar, com o objetivo último de promover atitudes proactivas para a construção de um futuro pessoal e profissional mais profícuo.

Dado o panorama do mercado de trabalho o capital social é ou foi em muitos em casos um fator determinante e preponderante no processo de transição e integração dos ex-residentes na inserção na vida ativa. Este surge como elemento facilitador na integração dos jovens no mercado de trabalho, pois permitiu aos ex-residentes das RA, não só evitar situações de desemprego como também permitiu o desenvolvimento de estratégias com vista à empregabilidade.

Sendo certo que a inserção dos jovens no mercado de trabalho depende direta ou indiretamente da conjugação ou não dos diferentes fatores de contexto, quer sociais e pessoais, também é certo que, um baixo nível de escolaridade eleva o risco de exclusão do mercado de trabalho e, consequentemente, social. Por essa razão o projeto das residências de autonomização tem uma aposta forte na formação dos seus jovens incentivando-os na participação de cursos e formações tanto em contexto de residência como através de respostas na comunidade (por exemplo, escolas de formação e atividades lúdico-pedagógicas).

Considerações finais

Se em outros tempos a passagem dos jovens para a idade ativa era regulada por ritos de passagem (idade, cerimónias, entre outros), como descreve Pais (2009) na sua obra na atualidade, se for entendido como ritos de passagem o ato de entrar no mercado de trabalho, com a crescente precariedade a que estão sujeitos os jovens aquando o início deste processo, verificamos que os mesmos não sendo um grupo homogéneo transitam de maneiras distintas deparando-se com diferentes fatores internos e externos que poderão ou não dificultar o “rito de passagem”. No que concerne a jovens em situação vulnerável este “rito de passagem” – ato de entrar no mercado de trabalho – se constituem, muitas vezes, em passagens complexas e dificultadas face às exigências e crescente competitividade que o mercado de trabalho exige, nomeadamente, a escolarização e formação pessoal.

A Política Social procura dar resposta aos flagelos sociais promovendo um conjunto de iniciativas que permitam colmatar/minimizar as dificuldades de transição com que se deparam os jovens, em especial, os jovens em situação de maior vulnerabilidade. Assim, o projeto das Residências de Autonomização surge como resposta a um problema ao qual procura responder não só às aspirações dos jovens bem como manter a coesão, replicar a justiça social e equidade capaz de transformar, orientar e reformular trajetórias de vida. Todavia e, apesar da diversidade de respostas sociais, o resultado alcançado depende fortemente da adesão dos próprios indivíduos. Pretende-se com isto afirmar que não basta existir apenas políticas e projetos se o foco destes últimos não tiver em conta a centralidade do indivíduo que permita o envolvimento e autodeterminação do mesmo.

Os jovens apresentam um conjunto de características passíveis de mudança, que do ponto de vista teórico e, segundo a sua história de vida, eram características que levariam a projetos de vida deficitários. Porém, o projeto das RA através de um processo de recrutamento criterioso que é feito aquando da candidatura permitiu aos jovens explorarem um conjunto de competências capacitando-os de uma maior resiliência e superação de obstáculos perante as dificuldades que foram surgindo nos seus trajetos de vida, em especial no âmbito escolar e formativo até à transição para a vida ativa, conseguindo estes redefinir o seu percurso. Se analisarmos esta situação podemos constatar que estas redefinições de percursos surgem muito por força das oportunidades que são apresentadas aos jovens

através das respostas das Políticas Sociais, neste caso que se traduz no projeto das RA, bem como pelos próprios em serem capazes de (re)utilizar os recursos e oportunidades que foram surgindo.

Existem diversas conclusões que podem ser retiradas do presente estudo, tais como, o projeto das RA surgir ou enquadrar-se numa resposta essencial e, por vezes, determinante na prossecução dos projetos de vida de jovens em situação vulnerável. Trata-se de uma resposta social estruturante para a transição dos jovens em situação vulnerável, na medida em que, os jovens através dele podem seguir, refazer ou até planejar uma transição, dentro das possibilidades apresentadas. O projeto permite uma transição planeada e acautelada, ao munir os jovens com um conjunto de ferramentas essenciais para a transição da vida ativa/continuação da formação, através uma estrutura (recurso humanos por exemplo) preparada para o efeito. Possibilita de uma forma indireta, ou não, atenuar ou minimizar a possibilidade de jovens em situação vulnerável que continuem a perpetuar o ciclo fragilidade social a que estavam anteriormente expostos. As RA apresentam-se como uma resposta social de continuidade das políticas sociais já existente (institucionalização), pois proporciona, que os jovens não saiam desamparados aquando da saída legal da instituição de acolhimento.

Por fim, e ainda, que não seja possível uma generalização a partir deste estudo, será interessante em pesquisas futuras aferir se a crescente procura por cursos profissionalizantes por parte dos jovens está relacionada com seu maior grau de empregabilidade, facilidade de transição para o mercado de trabalho e/ou situação social. Compreender se a opção pelos cursos profissionalizantes surgem em detrimento dos cursos não profissionalizantes quer pela crescente dificuldade de aceder ao mercado de trabalho quer pela crescente precarização no emprego. Já que jovens com altas qualificações têm vindo a ser igualmente afetados, ainda que no panorama do emprego juvenil surjam com mais hipótese de realizarem melhores transições, esta situação pode transmitir uma perceção errada e desincentivar os jovens na procura de mais qualificações e ou na prossecução dos estudos académicos.

Referências bibliográficas

Alfieri, S., Sironi, E., Marta, E., Rosina, A., & Marzana, D. (2015). Young italian NEET's and the influence of their family background. *Journal of Psychology*, 11 (2), 311- 322. Obtido de <https://ejop.psychopen.eu/article/view/901/html>.

Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola ... pistas para um debate. *Análise Social*, 40 (176), 579-593. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/41012166>.

Alves, P. M., Poças, L., & Tomé, R. (2013). A crise do emprego jovem em Portugal e a negociação colectiva. *Atas do XV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho - Relações Sociais em tempos de crise: Trabalho Emprego e Justiça Social*. Lisboa: APSIOT.

Azevedo, J. (2002). *Entre a escola e o mercado de trabalho: Um olhar crítico sobre as transições*. Madrid: Fundación por la Modernización de España.

Camarano, A. A., Kanso, S., Mello, J. L., & Andrade, A. (2012). O que estão fazendo os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho?. *Boletim Mercado de Trabalho*, 53, 37-44. Rio de Janeiro: IPEA. Obtido de <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3829>

Carmo, H. (2011). *Teoria da política social - Um olhar da ciência política*. Lisboa: ISCSP.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.

Educação, C. N. (2014). *Estado da Educação 2014*. Editor: Conselho Nacional de Educação. Obtido de Conselho Nacional de Educação: <http://www.cnedu.pt/pt/>

Erocid. (2014). *Erocid*. Obtido a 14 de fevereiro de 2017, de Centro de Informação Europeia Jacques Delors: http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=4797&p_est_id=10501#p

Esteves, L. C., & Abramovay, M. (2007). *Juventudes: pelos outros e por elas mesmas*. Em *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade* (1ª ed.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO. Obtido de <http://juventude.gov.br/jspui/handle/192/160>.

EUR-LEX. (2016). *Educação e Formação para 2020*. doi:<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=uriserv:ef0016>.

Eurofound. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2806/41578.

Europeia Comissão, C. (2016). *As prioridades da comissão europeia: Os 20 princípios do pilar europeu dos direitos sociais*. Obtido a 5 de abril de 2017, de https://ec.europa.eu/commission/index_pt.

Gallie, D., & Paugam, S. (2000). The experience of unemployment in europe: The debate. *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, 1-22. Oxford University Press. Obtido de Oxford University Press: <https://global.oup.com/academic/?lang=en&cc=pt>.

Giddens, A. (2008). *SOCIOLOGIA* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, C. M. (2008). *Trabalho: Novas interrogações e novos desafios. Ata dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação Atelier: Mercados, Emprego e Trabalho*. Universidade do Porto. Obtido em 10 de janeiro de 2017, de Repositório Aberto da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/25413>.

Guerreiro, M. d., & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família* (2.ª ed.). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. doi: 978-972-8399-16-0 (ISBN).

Guerra, Isabel Carvalho (2006) Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso (1ª ed.), Estoril:Principia.

Hansen, D. A. (1986). *Family-School articulations: The effects of interaction rule mismatch*, 23, 643-659. doi:<https://doi.org/10.3102/00028312023004643>.

Hughes, D., & Borbély-Pecze, T. B. (2014). *Desemprego jovem: uma crise instalada - O papel das políticas de orientação ao longo da vida*. Obtido de The European Lifelong Guidance Policy Network: <http://www.elgpn.eu/>

INE. (2015). *Revista de estudos demográficos*, 54. Obtido em 7 de abril de 2017, de http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/ICS_MMVieria_VSFerreira_JRowland_Retrato_ARN.pdf

Rosenbaum J. E. E., Kariya, T., Settersten, R., & Maier, T. (1990). Market and network theories of the transition from high school to work: Their application to industrialized societies. *Annual review of sociology*, 16, 270-282. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/2083271>.

Kennett, P., Forrest, R., & Marsh, A. (2013). The global economic crisis and the reshaping of housing opportunities. *Housing, theory and society*, 30, 10-28. doi:<https://doi.org/10.1080/14036096.2012.683292>.

Kovács, I. (2013). *Flexibilização do mercado de trabalho e percursos de transição de jovens: uma abordagem qualitativa do caso da área metropolitana de Lisboa*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão – SOCIUS. doi:<http://hdl.handle.net/10400.5/5689>.

Letelier, M. E. (1999). Escolarização e inserção no mercado de trabalho. *Cadernos de pesquisa*, 107, 133-148. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200005>

Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2012). *Reformas da educação Pública, democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento. ISBN:972-36-0604-6.

Lins, K. M. (2015). *Representações sociais da Família e da Escola Presentes nos Pais dos Estudantes*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Lusófona do Porto: Porto. doi:<http://hdl.handle.net/10437/6716>

Macambira, O. J., & Andrade, F. R. (2013). *Trabalho e formação profissional: Juventude em transição*. Brasil: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho - Universidade Estadual do Ceará. Obtido de http://web.fflch.usp.br/centrodametropole/upload/aaa/817-Nadya_2013_%20007_Trabalho_e_Formacao_Profissional.pdf

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: revista de educação*, 2 (2), 49-65. doi:<http://hdl.handle.net/10198/3961>.

Ministério do Trabalho, S. S. e. (2016). *Livro verde sobre as relações laborais*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Obtido de http://cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs2/LIVRO_VERDE_2016.pdf

OCDE. (2015). *In it together: Why less inequality benefits all*. Paris: Publicações da OCDE. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264235120-en>

OIT. (2012). *Conferência internacional do trabalho – A crise do emprego jovem: tempo de agir*. Organização Internacional do Trabalho. Portugal: Cooperativa António Sérgio para a Economia Social. Obtido de https://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/relatorio_emprego jovem_2012.pdf.

Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude - alguns contributos. *Análise Social*, XXV, 139-165. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>.

Pais, J. M. (2009). A juventude como fase de vida: dos ritos de passagens aos ritos de impasse. *Revista Social*, 18 (3), 371-381. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000300003>.

Parente, C., Ramos, M., Marcos, V., Cruz, S. A., & Neto, H. (2011). Padrões de inserção profissional dos jovens em portugal. Lisboa: APSIOT. doi:<http://hdl.handle.net/10216/61860>.

Pereirinha, J. A. (2013). Crise, austeridade e cidadania: os desafios a um estado social frágil. *A austeridade cura? A austeridade mata?*. Lisboa: Lisbon Law School Editions.

Quivy, R. &. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, R. M. (2011). *Encontro e desencontros de jovens diplomados e pequenas empresas: Um estudo de caso sobre a socialização organizacional e a sua relação com o emprego no âmbito dos estágios*. Lisboa: ISCSP.

Resolução do conselho de ministros n.º 104/2013 - Aprova o plano nacional de implementação de uma garantia jovem.

Rowland, J., Vítor Ferreira, M. V., & Pappámikail, L. (2014). *Nem emprego, nem educação ou formação: jovens NEEF em portugal numa prespetiva comparada*. Obtido em 22 de Abril de 2016, de <http://observatorio-lisboa.eapn.pt/ficheiro/Jovens-NEEF-em-Portugal.pdf>

Sá, T. (2010). “Precariedade” e “trabalho precário”: consequências sociais da precarização laboral. *Trabalho e não trabalho: valor e (in)visibilidade*, 91-105. doi:10.4000/configuracoes.203

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2013). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill. Obtido de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Seixas, P. A. (2012). Políticas e modelos de desenvolvimento territorial na europa e em portugal. *Revisata paranense de desenvolvimento*, 122, 147-174. Obtido de <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/469>.

Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2008). *Psicologia do adolescente uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stiglitz, J. E. (2016). *O Preço da Desigualdade* (1 ed.). Lisboa: Bertrand.

Torres, S., & Lima, F. (2014). *Dinâmica e caracterização dos jovens não empregados que não estão em educação ou formação (NEEF) em portugal*. Obtido de Portal: Instituto Nacional de Estatística:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_estudos&ESTUDOSest_boui=222612776&ESTUDOSmodo=2&xlang=pt

Vala, J., & Monteiro, M. B. (2006). *Psicologia Social*. (7ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadas, C. (2013). Mudanças nas políticas: Do (des)emprego à empregabilidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 89-100. doi: <https://dx.doi.org/10.4000/rccs.5479>.

Veiga, F., & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista galaico-portuguesa de psicopedagogia*, 1093-1101. doi:<http://hdl.handle.net/10451/4805>.

Xerez, R. (1998). A Política social face à sociedade de informação. *Política social*. Lisboa: Instituto superior de ciências sociais e políticas.

Legislação:

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 139/2012 de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade

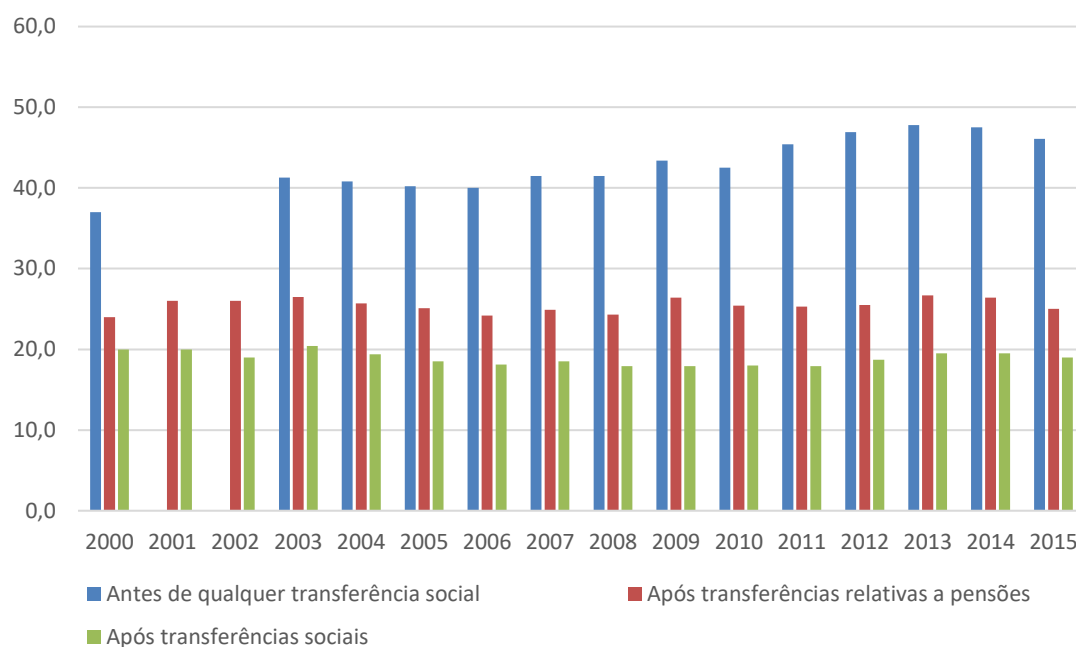
Lei nº 62/2007 de 10 de setembro - Regime jurídico das instituições de ensino superior

Lei n.º 147/99, de 01 de setembro - Lei de protecção de crianças e jovens em perigo

Decreto-Lei n.º 55/2009 de 2 de março - Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da acção social escolar.

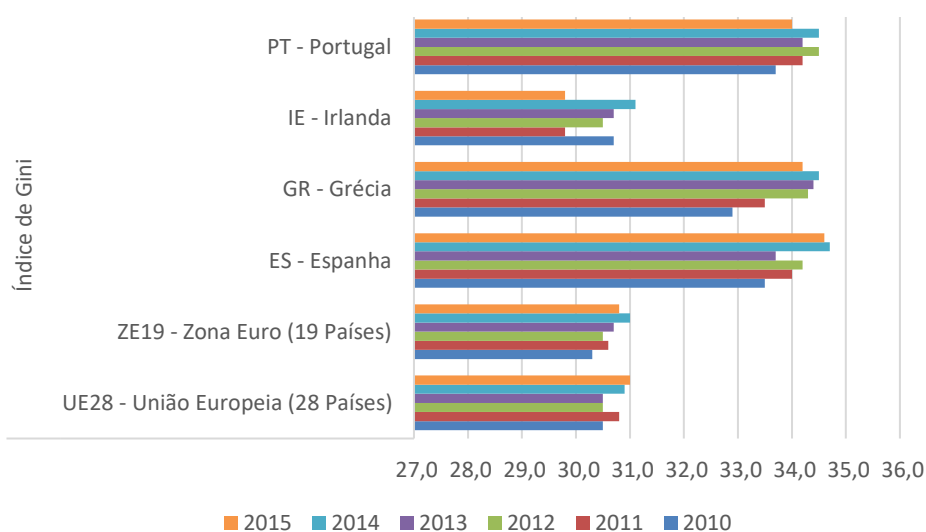
Anexos

Anexo 2 - Taxa de risco de pobreza entre 2000 -2015



Fonte 5: PORDATA – fonte de dados: Eurostat (até 2000) e INE (a partir de 2001).

Anexo 1 - Índice de GINI em %



Fonte 6: PORDATA - Fontes de Dados: Eurostat | Entidades Nacionais - Painel Europeu dos Agregados Familiares (PEAF); Estatísticas Europeias sobre Rendimentos e Condições de Vida (EU-SILC).

Anexo 3 - Índice de GINI em %

Ano	União Europeia (28 Países)	Zona Euro (19 Países)	Espanha	Grécia	Irlanda	Portugal
2010	30,5	30,3	33,5	32,9	30,7	33,7
2011	30,8	30,6	34,0	33,5	29,8	34,2
2012	30,5	30,5	34,2	34,3	30,5	34,5
2013	30,5	30,7	33,7	34,4	30,7	34,2
2014	30,9	31,0	34,7	34,5	31,1	34,5
2015	31,0	30,8	34,6	34,2	29,8	34,0

Fonte 7: PORDATA - Fontes de Dados: Eurostat | Entidades Nacionais - Painel Europeu dos Agregados Familiares (PEAF); Estatísticas Europeias sobre Rendimentos e Condições de Vida (EU-SILC).

Anexo 4 - Comparação da Taxa total de desemprego jovem em % (15-24 anos) em países da União Europeia

Países/Anos	2008	2012	2016
União Europeia (28 países)	15,6	23,2	18,7
União Europeia (27 países)	15,6	23,1	18,6
Bulgária	12,7	28,1	17,2
Alemanha (até 1990 antigo território RFA)	10,6	8,0	7,0
Grécia	21,9	55,3	47,3
Espanha	24,5	52,9	44,4
Croácia	23,7	42,1	31,3
Países Baixos	5,3	11,7	10,8
Polónia	17,3	26,5	17,7
Portugal	16,7	37,9	28,0
Eslováquia	19,0	34,0	22,2
Islândia	8,2	13,5	6,5
Noruega	7,5	8,5	11,2
Suíça	7,0	8,4	8,4
Antiga República Jugoslava da Macedónia	56,4	53,9	48,2

Anexo 5 - Caracterização sociodemográfica dos jovens residentes e ex-residentes do Projeto das Residências de Autonomização

Jovem	Idade	Escolaridade	Tipo de Ensino	Área de formação	Entrada RA	Saída RA	Proveniência	Área de residência atual	Vínculo Laboral	Reside
Jovem I	26	12º	Profissional	Cozinheiro	2013	2015	Instituição	R.A.M.	Contrato por tempo determinado (full-time)	Sozinho
Jovem II	19	11º	Profissional	Hotelaria	2015	-	Instituição	R.A.M.	Estudante	RA
Jovem III	28	12º	Profissional	Informática	2012	2013	Instituição	Reino Unido	Contrato por tempo determinado (full-time)	Amigos
Jovem IV	19	11º	Profissional	Turismo	2015	-	Instituição	R.A.M.	Estudante	RA
Jovem V	29	9º	Profissional	Canalizador	2005	2007	Instituição	R.A.M.	Contrato por tempo indeterminado (Part-Time)	Sozinho
Jovem VI	21	12º	Universitário	-	2015	2017	Instituição	Leiria	Estudante	Colegas
Jovem VII	29	12º	Científico. Humanístico	Restauração	2006	2008	Instituição	R.A.M.	Contrato por tempo determinado (full-time)	Família
Jovem VIII	24	9º	Ensino recorrente	Restauração	2012	2014	Instituição	R.A.M.	Contrato por tempo determinado (full-time)	Família

Anexo 6 - Consentimento Informado

Esta entrevista desenvolve-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Política Social do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa.

Tem como principal objetivo identificar e analisar elementos facilitadores (indicadores) da transição dos jovens da *Residência de Autonomização: Um Passo para o Futuro* da escola para o mercado de trabalho. Assim pretende-se:

- I. Descrever o processo de transição da escola para o mercado de trabalho dos jovens das *Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro*;
- II. Analisar as perceções dos jovens do projeto das *Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro* em relação ao desemprego, educação e formação;
- III. Identificar os mecanismos utilizados pelos jovens do projeto das *Residências de Autonomização: Um Passo para o Futuro* para ingressarem no mercado de trabalho.

A sua participação nesta entrevista será voluntária, pelo que poderá interromper a qualquer o momento.

Para assegurar o rigor dos dados analisados será desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar. Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os dados serão codificados.

Assim, declaro que aceito participar nesta investigação com a salvaguarda da confidencialidade e anonimato e sem prejuízo pessoal de cariz ético ou moral.

Funchal, ____ de _____ de 2017

Assinatura do investigador

Assinatura do participante

Johan Amaro

Anexo 7 - Guião de entrevistas aos jovens no projeto das Residências de Autonomização: Um passo para o Futuro

Idade			
Atual área de residência:		Com quem reside:	
Grau de escolaridade:			
Modalidade de Formação:			
a. Ensino superior			
b. Curso científico-humanístico-gerais			
c. Cursos profissionais			

I. Trajetórias escolares:

1. Como descreve o seu percurso escolar?
 - a. Alguma vez reprovou algum ano?
2. Quais foram para si as grandes dificuldades / obstáculos no seu percurso escolar?
3. Quem é que o ajudava com os trabalhos de casa ou lhe dava explicações?
4. Os seus pais/encarregados de educação preocupavam-se com os seus resultados escolares? Com que frequência é que iam à escola saber como estavam as coisas a correr consigo? Iam porque eram chamados ou iam espontaneamente?
5. Qual é a formação escolar dos seus pais/encarregados de educação?
6. Qual é a sua profissão?
7. Acha que as competências que adquiriu durante o seu percurso escolar foram importantes? Porquê?
8. Que expectativas tinha quando terminou o seu percurso escolar?
 - a. O que mais lhe preocupava?
 - b. Quando saiu da escola queria arranjar um emprego logo a seguir?
 - c. Acha que com o que tinha aprendido na escola seria suficiente para encontrar um trabalho do seu agrado?

9. Qual a importância da escola no seu ou para o seu percurso pessoal e profissional futuro?
10. O que acha que poderia ser diferente?
11. Durante o seu percurso escolar quem foram as suas figuras de referência (pessoas importantes)?
12. Para os seus pais/familiares/encarregados de educação a escola era algo importante?
13. Se tivesse que escolher 2/5 palavras para descrever a importância da escola quais seriam?
14. Porque é que foi integrado no Projeto Residência Autonomização?
15. O que sentiu quando foi integrado neste projeto?
16. Descreva a sua chegada à Residência e os primeiros tempos. Deu-se bem com os colegas? E com os técnicos?
17. Do que é que sentiu mais falta quando foi para a Residência?
18. Alguma vez sentiu-se inferiorizado por fazer parte do projeto?
19. Já participou em contexto real de trabalho? (voluntariado, jovens em formação)

II. Estratégias adotadas em relação ao mercado de trabalho adotadas:

1. Na sua opinião que atitudes são necessárias adotar para conseguir entrar para no mercado de trabalho?
2. No futuro pensa ou gostarias de prosseguir os estudos?
3. Que mecanismos ou estratégias utilizou para encontrar trabalho?
4. Na sua opinião quais são as maiores dificuldades dos jovens no mercado de trabalho? falta de emprego? Precariedade? Instabilidade? Baixa escolaridade?

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT